



Trabajo fin de grado

EL uso comunicativo de las agendas escolares

Estudio de las interacciones entre familia y profesorado a través de las agendas

Autor:

Jesús García Jiménez

Grado en Pedagogía

Tutora:

M^a Teresa Padilla

Carmona

Departamento de Métodos de
investigación y diagnóstico en
Educación

EL USO COMUNICATIVO DE LAS AGENDAS ESCOLARES: estudio de las intervenciones entre familia y profesorado a través de las agendas

Resumen: Las agendas escolares son una importante herramienta de comunicación entre la familia y el profesorado, a pesar de ello, no existen estudios previos sobre la cuestión. Por tanto, el objetivo del presente estudio es conocer el tipo de información que se da entre familia y profesorado, así como su frecuencia. Para ello, se elaboraron dos escalas de observación que registraron los mensajes de los familiares y el profesorado durante el primer trimestre con una muestra de 60 agendas escolares de Educación Primaria. Los datos revelaron que la mayor parte de las informaciones del profesorado son de carácter neutro, siendo muy numerosas también las anotaciones negativas en el profesorado, y muy escasas las comunicaciones positivas. Por otro lado, la mayor parte de las intervenciones de la familia son solicitudes o tienen un carácter neutro, como justificantes de asistencia. Las intervenciones de ambos grupos tendían a disminuir a medida que se avanzaba en el sistema educativo. Las conclusiones apuntan a la necesidad de fomentar una nueva concepción de la comunicación familia-escuela que promueva el uso de comunicaciones positivas para mejorar el rendimiento del alumnado.

Palabras Clave: relación padres-escuela, participación de los padres, comunicación, relaciones interpersonales y relaciones padres-profesor.

Abstract: the school appointment book is an important tool of communication between family and faculty, however, there are not previous research regarding the way they are used. Thus, the aim of this study is to identify the kind and the frequency of the communication between family and faculty. In order to do so, it was developed two rating scales that registered all the messages of the family and the faculty during the first trimester. Sample was made of 60 children of Primary Education. Data revealed that most of the teachers' interventions are neutral, a lot of them negative and only few were conducted in a positive sense. In addition, most of the communication on the side of the family were applications or had a neutral sense, i.e. excuses. The frequency of the family-faculty communication tended to decrease in the upper grades. The conclusions of the research pointed to the need to encourage a more positive communication to increase the efficiency of the student achievement.

Key words: communications, relationship, family role, teacher role and partnerships in education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. REVISIÓN DE LOS ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	4
2.1. La comunicación entre familia y profesorado según la legislación	4
2.2. Aportaciones teóricas en torno a la comunicación y colaboración entre familia y profesorado	5
2.2.1. Los roles de las familias en la participación de las escuelas.....	10
2.2.2. Barreras y motivos que dificultan la comunicación entre Familia-Escuela	11
2.2.3. Medidas que favorecen la colaboración Familia-Escuela.....	13
2.2.4. Las nuevas tecnologías el impacto en la comunicación Familia-Escuela.....	15
2.2.5. Las agendas escolares y su uso pedagógico	16
3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	19
3.1. Objetivos del estudio	19
4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	20
4.1. Descripción de la muestra	20
4.2. Técnica de recogida de datos	21
4.2.1. Escala de observación de la comunicación profesorado-familias	21
4.2.2. Escala de observación de la comunicación familias-profesorado	24
4.3. Procedimiento de análisis	27
5. RESULTADOS DEL ESTUDIO	28
5.1. Análisis descriptivo de la comunicación entre las familias y el profesorado	28
5.1.1. Aproximación general al uso comunicativo de las agendas escolares	28
5.1.2. Resultados del estudio descriptivo de la comunicación Profesorado-Familias.....	28
5.1.3. Resultados del estudio descriptivo de la comunicación Familia-Profesorado ..	33
5.2. Análisis de contenido de las intervenciones comunicativas de las agendas escolares.....	37
5.2.1. Análisis de contenido de la comunicación profesorado-familias y las respuestas de los familiares.....	37
5.2.2. Análisis de contenido de la comunicación familias-profesorado	43
6. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO, LIMITACIONES, PROBLEMAS Y PROSPECTIVA....	47
7. BIBLIOGRAFÍA	50
ANEXO 1: RECORTES DE LA LOMCE UTILIZADOS	54
ANEXO 2: EJEMPLOS DE ESCALAS DE OBSERVACIÓN REGISTRADAS	57

1. INTRODUCCIÓN

Las agendas escolares constituyen uno de los medios de comunicación entre las familias y las escuelas, sin embargo, ha sido escasamente estudiado. Por ello, este estudio se guía por la inquietud de conocer cómo son las intervenciones comunicativas que se basan en el uso de las agendas, cuál es su frecuencia y si existe algún tipo de relación entre el nivel educativo y su uso. Con esta investigación se pretende mejorar la interacción entre los profesores y profesoras y los padres, madres y tutores, en tanto que nos permite aproximarnos al uso que se le da actualmente a esta herramienta de organización y comunicación escolar.

Para dar respuesta al objetivo de este estudio, se comenzó haciendo un análisis de lo que dice la normativa educativa vigente actualmente en España, que es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), así como una revisión de las investigaciones actuales en esta temática.

Tras esto, se concretó el problema de estudio, que es, como se ha indicado, aproximarnos al uso comunicativo de las agendas escolares que hacen tanto las familias como el profesorado. Para ello, se elaboraron dos escalas de observación, una para estudiar el uso comunicativo de las agendas escolares en el profesorado y otra para las familias, contemplando además la interacción entre ambas instituciones.

La muestra elegida fue de un total de 60 agendas de alumnos del nivel educativo de educación primaria, configurándose en 20 agendas para cada ciclo. Se tomaron de los mismos las variables sexo, edad y curso, analizando las intervenciones más destacadas y llamativas, respetando la privacidad tanto del profesorado como de los familiares y el alumnado.

Los resultados se dividen en dos apartados, uno dedicado al análisis descriptivo en el que se utilizan frecuencias, porcentajes, desviaciones típicas y medias, y otro en el que se analiza el contenido de los mensajes archivados para hacer una aproximación más profunda al uso comunicativo de las agendas escolares.

El penúltimo apartado está dedicado a la conclusión, limitaciones y problemas de la investigación y la prospectiva. En las conclusiones se expone a las ideas que se han llegado tras la investigación, con una breve descripción de los principales resultados, comparando otros estudios, y una reflexión, para seguir con las limitaciones encontradas en la investigación, continuar con estudios que se proponen para hacer en un futuro y una propuesta de mejora. Por último, se incluye la bibliografía utilizada para la elaboración de la investigación, además de dos documentos anexos: uno con los recortes de la Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa y otro con ejemplos de escalas de observación registradas.

2. REVISIÓN DE LOS ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1. La comunicación entre familia y profesorado según la legislación

Cualquier acción educativa que se realice en el seno de nuestras instituciones escolares está determinada por la ley vigente en ese momento. Es por ello que para comenzar a estudiar la comunicación entre el profesorado y las familias debemos conocer cuáles son las obligaciones, los derechos y deberes de ambas partes.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) fue publicada el 10 de diciembre de 2013, despertando un extenso debate público tanto en profesionales de la educación como en la población general. El objetivo de esta ley, según Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), era mejorar la calidad educativa, como su propio nombre indica, pero sin sustituir a la anterior ley de educación, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), sino que la modifica.

Los principios de esta ley van a incidir fuertemente en la comunicación entre el profesorado y los padres, madres y tutores legales, pues según autores como Bolívar (2013), la ley que nos ocupa trae consigo una mercantilización del sistema educativo que subordina la educación a la calidad demandada por los clientes del sistema educativo, es decir, el alumnado y sus familias y la política económica del Estado.

En esta línea, podemos citar la idea manifestada en el preámbulo de la LOMCE, apartado I, que uno de los principios de esta reforma es guiar al alumnado a elegir adecuadamente su trayectoria educativa, a tenor de sus capacidades y aspiraciones, y que de esta forma aumenten sus posibilidades de empleabilidad. Esto se hace posible por la capacidad que van a tener tanto los alumnos como los padres, madres y tutores legales de elegir de entre las posibilidades aquellas que más se ajusten a las aptitudes y ambiciones del alumno.

De esta forma, las familias de los alumnos, y estos últimos también, podrán elegir tanto asignaturas como recorridos escolares, como por ejemplo, la realización de las enseñanzas académicas correspondientes para la iniciación del Bachillerato o de Formación Profesional (LOMCE, 2013).

La ley educativa actual también establece como una de las competencias del director o directora del centro, en el artículo 132, la obligación de fomentar los lazos de unión y colaboración entre la institución y las familias, favoreciendo, de esta manera, una atmósfera de participación que ayude a formar integralmente al alumnado, tanto en conocimientos como en valores. Cabe destacar en este apartado que la LOMCE (2013) enuncia que se confiere más capacidad de liderazgo a los directores, no obstante, autores como Bolívar (2013), opinan que solo se trata de un aumento en la competencia de gestión de recursos.

Los padres, madres y tutores legales podrán proponer, según se recoge en el artículo 57 de la LOMCE (2013), actividades extraescolares y servicios educativos para que sean realizados en las instituciones educativas.

Uno de los aspectos que más debate público ha suscitado tanto entre docentes como en la población en general, ha sido la incorporación de evaluaciones externas al finalizar la 3º y 6º de primaria, 4º de la ESO y 2º de Bachillerato entre otras. Autores como Pérez (2014) opinan que estas pruebas no evalúan integralmente al alumnado, y que por el contrario, solo provocan estrés en los alumnos y alumnas siendo una excusa para aumentar el control. En cualquier caso, y siguiendo con el tema que nos ocupa, las evaluaciones traerán consigo un informe que se entregará a los padres, madres o tutores legales de los alumnos, con un carácter informativo y orientador, tal y como recoge la LOMCE (2013) en el artículo 21, que se refiere a la evaluación final de Educación Primaria. Esta prueba traerá consigo una nueva forma de comunicación totalmente novedosa, que será necesario evaluar para así poder optimizarla o sustituirla.

Los resultados de estas evaluaciones y de las evaluaciones ordinarias servirán de criterios para proponer a los padres, madres y tutores legales programas de refuerzo educativo para los alumnos que así lo precisen. De esta forma, se le concede mayor importancia a la orientación educativa y profesional y a la tutoría (LOMCE, 2013).

2.2. Aportaciones teóricas en torno a la comunicación y colaboración entre familia y profesorado

En los últimos años, el tema de la comunicación y la colaboración entre familia y profesorado ha sido puesto en el punto de mira por numerosas investigaciones a nivel nacional e internacional. Las nuevas tecnologías han abierto nuevas formas de interacción entre padres, madres y tutores legales con los profesores de sus hijos, hecho que ha motivado a investigadores a estudiar esta cuestión.

No hay una única definición sobre la comunicación y/o colaboración entre las familias y el profesorado pues, tal y como afirman los autores Willemse, Vloeberghs, de Bruïne, y Van Eynde (2015), así como otros como Kroeger y Lash (2011) o Hornby y Lafaele (2011), es un término multidimensional, que destaca la idea de reciprocidad e igualdad en la relación entre el profesorado y las familias, que tiene como objetivo la implicación entre ambas instituciones en sus respectivos lugares de acción (casa y colegio) con el desarrollo del estudiante y su carrera educativa. Muy en la línea de esta idea, la comunicación entre padres, madres y tutores legales y profesores puede entenderse como un proceso de cambio de información entre ambos, que sirve para consensuar medidas y coordinar acciones, contribuir a conseguir resultados escolares y cumplir con las necesidades escolares de la comunidad educativa (Ho, Hung, y Chen, 2013). Las autoras Hellen y Regina (2012) también definen la colaboración familia-profesorado como lo expuesto, citando a Silvia (2001), añadiendo que para conseguir corresponsabilidad con el menor se debe mantener una postura democrática que respete y proteja la diversidad de las familias y sus hijos e hijas. Asimismo, la autora Douglass (2011) también estaría conforme con lo declarado, pues define la relación y colaboración entre familia-escuela como la implicación recíproca, sensible y comprensiva entre ambas instituciones.

Hay autores, como Oostdam y Hooge (2012), que diferencian la participación de las familias y la implicación de las familias, definiendo el primero de estos términos como la activa participación de las familias en una gama de actividades, mientras que la segunda tiene una connotación más activa y profunda en la educación de sus hijos e hijas.

La estrecha colaboración entre familia y profesorado, como sostiene Macià Bordalba (2016) basándose en las investigaciones de otros autores (Bolívar, 2006; Collect y Tort, 2013; Lozano, Alaraz y Colás, 2013; San Fabián, 1994), optimiza el rendimiento académico de los alumnos, además de su comportamiento en las escuela y contribuye a acercar a la escuela la cultura familiar y viceversa. A esta conclusión también llega Durand (2011) en su investigación con familias latinas, minoría étnica en países como Boston, indicando que aumentar la comunicación con el centro por parte de las familias hace que estas conozcan mejor el currículo de sus hijos e hijas, y por lo tanto, puedan formar un apoyo desde casa para el aprendizaje de los alumnos. La idea de que el rendimiento escolar aumenta cuando hay una estrecha colaboración con las familias también es apoyada por Álvarez, Aguirre y Vaca (2010).

Durand (2011) también enuncia la importancia que tiene la asociación con otros padres, mencionando los trabajos de De Gaetano (2007), Delgado-Gaitan (1994) y Moll y Ruiz (2002), pues aumenta la voz dentro de los centros escolares de estas familias, permitiendo conocer mejor sus necesidades, creencias culturales y valores.

Se ha demostrado también que la implicación y comunicación de las familias con las instituciones escolares son una oportunidad para mejorar la práctica educativa con alumnos que tienen necesidades educativas especiales y discapacidades (Turnbull, Zuna, Turnbull, Poston y Summers, 2007; citado en Bezdek, Summers, y Turnbull, 2010). Por otro lado, los autores Wang y Sheikh-Khalil (2014) en un estudio realizado con estudiantes de 10º grado de distintos institutos públicos de Estados Unidos concluyeron que la participación de las familias en los centros no aumenta la probabilidad de conseguir mejores notas entre los estudiantes de instituto, hecho que podría explicarse por la razón de que, cuando los estudiantes llegan a ciertas edades, ver a sus padres, madres o tutores legales desempeñando cualquier tipo de actividad en su instituto puede crear un conflicto, como expresan estos autores aludiendo a Deslandes y Cloutier (2012), porque tienen pocas oportunidades de participar y se limitan a actividades extraescolares, o por el ritmo frenético de los institutos (Deslandes y Cloutier; 2002; citado en (Wang y Sheikh-Khalil, 2014). No obstante, estos autores concluyen que el compromiso de las familias con las escuelas tiene beneficios en la salud mental de los alumnos.

Los canales de comunicación más utilizados entre la escuela y la familia son: la comunicación informal, es decir, encuentros esporádicos y casuales, las notas a los padres, madres y tutores legales y la circulares, la agenda escolar y la revista de centro (Garreta, 2012; citado en Macià Bordalba, 2016; Marcondes y Sigolo, 2012). Además del comportamiento y el desempeño escolar, otros autores también incluyen como beneficio de la comunicación entre familia y profesorado el bienestar de los estudiantes (Desforges y Abouchaar, 2003; Epstein 2013; Henderson y Mapp, 2002;

Jeynes, 2007; Uludag, 2008; citados en Willemse, Vloeberghs, de Bruïne, y Van Eynde, 2015). Otras investigaciones también apuntan que la participación de las familias en la vida escolar aumentan las probabilidades de tener mejores puntuaciones en los exámenes, asisten con más frecuencia a clases y tienen más posibilidades de graduarse y entrar en la universidad (Kreider et al, 2007; citado en Murray y Mereoiu, 2015).

Los beneficios de la cooperación ente familia y profesorado son duraderos, además de positivos como antes hemos citado, no solo para el alumnado en su aspecto social, académico y motivacional, también es bueno para los padres, madres y tutores legales, el profesorado y toda la comunidad escolar; como expresa Rivas Borrell y Ugarte Artal, (2014) aludiendo a García-Bacete (2003), Seung-Heem, Fileb y Dan Juana (2010) y Lanforet y Mendez (2010).

Aquellos padres, madres y tutores legales que se implican más en el contexto educativo saben más acerca de los objetivos y metodologías que se ponen en marcha en la escuela, son competentes para conversar con sus hijos e hijas sobre la importancia de la educación y promueven habilidades en estos que los hace más competentes a la hora de cumplir sus objetivos académicos (Andrés Cabello y Giró, 2016; Rivas Borrell y Ugarte Artal, 2014).

La relación entre familia-escuela es la base para crear escuelas inclusivas, en la cual todos los miembros de la comunidad educativa pueden aportar sus ideas y participar. Las familias se sienten cómodas para compartir experiencias, permitiendo que el conocimiento de ambas partes aumente, lo que favorece que las familias apoyen a los centros y los alumnos perciban coherencia en su educación como fruto de esta complicidad (Lozano Martínez, 2013). En un estudio realizado con familias de alumnos con necesidades educativas especiales por Murray, Mereoiu y Handyside (2013), se corrobora lo expuesto anteriormente con familiares con esta casuística, además de afirmar que aumenta el compromiso de los padres, madres y tutores legales con la educación de sus hijos y la mayor apertura de la comunidad educativa a las ideas de estos, pues conociendo sus propias perspectivas e historias se conciencian y empatizan más con cada familia.

El compromiso de los estudiantes con el colegio también se aumenta cuando la familia y la escuela se comunica (Kraft y Dougherty, 2013), teniendo como consecuencia un impacto positivo en sus resultados (Fan y Williams, 2010; Rumberger, 2011; Shivani 2007 citado en Kraft y Dougherty, 2013).

En centros multiculturales, la cooperación entre las familias y la escuela es un factor importante a la hora de alcanzar objetivos de la educación intercultural, como vencer y enterrar los prejuicios, la construcción cooperativa de conocimiento y sirve de base para establecer una cultura de integración por medio de dinámicas comunitarias que permitan adquirir habilidades y competencias a los alumnos (Lozano Martínez, 2013). Por tanto, necesitamos que nuestros centros se abran a toda la comunidad educativa, estando dentro de esta los padres, madres y tutores legales (Buendía, Aguado, Marín y Soriano, 2005; Garín e Iglesias, 2008; Ainscow et al. 2007, Sales Traver y García, 2011;

citados en García Cano Torrico, Antolínez Domínguez, y Márquez Lepe, 2015; Lozano Martínez, 2013).

Los autores Willemse, Vloeberghs, de Bruïne, y Van Eynde (2015), también en la línea de De Bruïne *et al.*, (2014), exponen que, al haberse demostrado las potencialidades de esta colaboración, son muchos los países, incluyendo Bélgica y Países Bajos, que han puesto en marcha leyes que demandan a los profesores las competencias necesarias para comunicarse y colaborar con las familias correctamente. La escasa formación que reciben los futuros maestros en esta aptitud es uno de los problemas que dificultan la correcta interacción entre familia y profesorado (IFP), como veremos más adelante. De acuerdo con Aguilar y Leiva (2012), la administración tiene la responsabilidad y la obligación de fomentar la participación de las familias dentro de las escuelas, pues no podemos olvidar que los padres, madres y tutores legales son un pilar fundamental en la educación, asimismo de la base para crear escuelas inclusivas. Estos últimos autores señalan que a pesar del impulso desde la legislación que se la ha dado a la participación de la familia en la comunidad educativa, esta ha seguido siendo escasa.

En el contexto español, también se afirma explícitamente por parte de la administración, como recogen Andrés y Giró (2016) de las declaraciones del Consejo Escolar (2015), que la participación de los responsables legales de los alumnos y sus familias es de vital importancia para optimizar los resultados educativos y sus procesos. De igual forma, siguiendo con las ideas de Andrés y Giró (2016), el profesorado también es consciente de la importancia de la IFP en los centros de infantil y primaria, por lo que piensan que hay que favorecer unas medidas que permitan un intercambio fluido entre las escuelas y las familias del alumnado, mostrándose con actitudes de apertura y participación hacia esta colaboración, tal y como afirman estos autores, adaptando si es necesario los horarios para recibirlos y atenderlos, independientemente de que el centro sea privado, concertado o público. Estos, también exponen que en preescolar la participación de las familias es mayor, pero que decrece cuando el alumnado llega a primaria puesto que, además de el mayor peso que se le otorgan a los libros de texto, los docentes fomentan menos esta colaboración al opinar que no es del todo adecuado para el desarrollo del niño y su autonomía la presencia de las familias en las escuelas.

Otros autores, como Alvim y Wagner (2013) señalan también que es muy importante que los centros educativos pongan en marcha estrategias que beneficien la participación de las familias en las instituciones educativas, siempre partiendo de las características de esta y su contexto. Es necesario, para estos autores, que docentes y familias trabajen en conjunción para que la educación de sus hijos sea más plena, eficaz y satisfactoria. Siguiendo con las ideas de estos autores, para que la relación entre familias-profesores dé buenos resultados es imprescindible que esta se base en la confianza.

En esta línea, una comunicación constante y formal entre profesores y familia es un importante factor en los buenos resultados del alumnado, además de en acrecentar las probabilidades en el alumnado de que complete sus deberes, mejore su comportamiento y aumente su participación en clase; siempre teniendo en cuenta que

el efecto de la comunicación varía según la edad de los alumnos (Kraft y Dougherty, 2013).

Sin embargo, la realidad es que la participación de la familia es exigua (Lozano, Cerezo y Angosto, 2011a, b; Leiva, 2011; en (Aguilar Ramos y Leiva Olivencia, 2012; Lozano Martínez, 2013), o tal y como señala Feito (2011) en Lozano Martínez (2013), los padres, madres y tutores legales no saben cómo participar en los centros, e incluso son los centros los que no fomentan y ni facilitan la cooperación entre las familias y profesorado. Los padres, madres y tutores legales no solo tienen una participación escasa, sino que esta se limita especialmente en acudir a las reuniones informativas, habiendo además una brecha entre familias de procedencia extranjera y las autóctonas, siendo la participación de las primeras menor que el de las segundas (Lozano Martínez, 2013; Marcondes y Sigolo, 2012).

En la bibliografía examinada también encontramos algunos autores que intentan codificar las causas que llevan a las familias a comunicarse con el profesorado. En este sentido, los autores Oostdam y Hooge (2012) de acuerdo también con Andrés y Giró (2016), exponen que uno de los motivos más frecuentes que determinan a las familias a establecer una interacción con los profesores es que el alumno tenga resultados insatisfactorios en el colegio, pero si el alumno va correctamente no suele haber una motivación para establecer este contacto con el centro. No obstante, los padres, madres y tutores legales de los alumnos que van correctamente en el colegio suelen tener una relación más cercana con este y buscan mantener contacto con el centro, mientras que las familias de alumnos con menos desempeño académico tienen una relación más distante, y suelen adoptar una actitud de observación sin actuación, a pesar de opinar que es importante que su prole obtenga buenos resultados (Morrison Gtman and McLoyd 2000; Smit et al. 2006; citado en Oostdam y Hooge, 2012; Andrés y Giró, 2016).

Por otro lado, los profesores esperan de las familias que acudan regularmente a tutorías o reuniones para estar al tanto del progreso educativo del alumno y su comportamiento, que ayuden a sus hijos con los deberes en casa y que mantengan un contacto adecuado y una buena comunicación con el colegio (Zaoura y Aubrey, 2010).

La relación entre la familia y la escuela es muy compleja y está sujeta a muchos factores y variables, tal y como indica Dusi (2012), quien también expone que podemos clasificar estas variables en tres niveles sociales: macro-nivel, nivel intermedio y micro-nivel. Estos niveles se influyen de forma simultánea entre unos y otros. Para esta autora, podríamos explicar estos niveles de la siguiente forma:

- ◆ Macro-nivel: la sociedad juega un rol importantísimo en la relación entre familia-escuela, siendo algunas de las variables que influyen en esto los niveles socioeconómicos, los cambios culturales y la demografía. Concretamente, nuestra autora señala más destacable la composición multicultural de la sociedad, el acceso a la cultura y al conocimiento desde distintos ámbitos (que hace perder a las escuelas parte de su poder) y la reinterpretación de la educación por el mercado.

- ◆ Nivel intermedio: la familia y la escuela forman dos instituciones diferentes, con unas determinadas funciones, perspectivas y competencias distintas. Deben colaborar para favorecer el progreso de las futuras generaciones, siendo el papel de las escuelas el de iniciar esta colaboración.
- ◆ Micro-nivel: se trata del nivel personal, el de la relación entre los padres, madres y tutores legales y las familias. La complejidad de la relación tiene su génesis en el dualismo de poderes que se crea entre ellas, que tal y como cita esta autora citando a Henry (1996), puede desarrollar conflictos de poder y axiológicos.

Como hemos podido comprobar a lo largo de esta sección, son muchos los beneficios que tiene una óptima comunicación entre familia y escuela, pero que, sin embargo, es una práctica poco fomentada y fruto de una complicada relación. Nuestro papel como profesionales de la educación es seguir profundizando en esta relación, investigando todos los canales de comunicación, para poder optimizar su desempeño.

2.2.1. Los roles de las familias en la participación de las escuelas

En primer lugar, podríamos distinguir entre las distintas dimensiones que forman parte de una participación activa en las escuelas: familias que mantienen una colaboración social, otras que tienen una colaboración formal y, por último, las que se encuadran dentro de la colaboración educativa. Las primeras se relacionan con las escuelas por ser parte de la comunidad social y servir de intermediaria a otras actividades, como actividades extraescolares deportivas. En el segundo grupo están aquellos padres, madres y tutores legales que participan en actividades voluntarias dentro de los centros, como formando parte de las asociaciones de padres y madres, ayudando a crear actividades extracurriculares, apoyo en excursiones, etc. Por último, el tercer grupo englobaría a aquellas familias que se implican con sus descendientes de una forma didáctica y pedagógica para optimizar su progreso educativo, contando con la participación del profesorado (Adaptado de Oostdam y Hooge, 2012).

Por otro lado, el centro educativo puede entender desde cuatro roles la forma de actuar de las familias (Henderson y Berla, 1994; citado en Rivas Borrell y Ugarte Artal, 2014):

- **Legalista:** la figura de la familia aparece como un apoyo a la escuela al ejercer su derecho legal a participar.
- **Promotor:** se espera que lleven a cabo algunas actividades, como ayudar con las tareas o corregirlas desde casa.
- **Coeducador:** la educación es responsabilidad de las escuelas y de las familias, siendo estas últimas las responsables directas, por lo que las primeras tienen también la labor de formar a las familias para la correcta educación de los alumnos.
- **Ciente:** el centro escolar debe cumplir con sus obligaciones, además de llegar a unos resultados esperados por las familias, las cuales pueden ejercer su participación en los Consejos Escolares si estos no se cumplen.

Como vemos, son varias las posturas que las familias pueden adoptar a la hora de participar y comunicarse en el centro escolar, además de tratarse de un constructo complejo, por lo que es necesario estudiar este fenómeno desde distintos enfoques.

2.2.2. Barreras y motivos que dificultan la comunicación entre Familia-Escuela

Algunas asunciones que tienen las familias o el profesorado sobre la colaboración entre ambos, las estructuras escolares y otras causas hacen que la relación ente familia y escuela se distancie.

Uno de los motivos que enturbian esta relación es que cuando los padres, madres y tutores legales colaboran en el colegio y se les permite tomar parte en algunas decisiones, a veces surgen discrepancias causadas entre los profesores y las familias. Las familias conocen las habilidades y limitaciones que tienen sus hijos, mientras que el profesorado es experto en seleccionar y diseñar materiales, por lo que en ocasiones surgen discusiones entre ambos al entrometerse las familias en las decisiones de los maestros, provocando que estos adopten un actitud más precavida y cerrada ante la participación de las familias (Harris y Goodall, 2008; citado en Oostdam y Hooge, 2012; Zaoura y Aubrey, 2010).

Los autores Bezdek, Summers, y Turnbull(2010) también escriben que una exagerada implicación de la familia en las escuelas puede ocasionar frustración entre el profesorado al verse constantemente cuestionado al entrar los padres, madres y tutores legales en el campo educativo. Estos autores también indican que una baja colaboración de las familias con el profesorado tampoco es adecuada, debido a que, en el caso de su estudio con alumnos que tienen alguna discapacidad, las familias no atienden a las recomendaciones que los profesionales de la educación les sugieren, quizás por no valorar lo suficiente el trabajo desde la escuela o tener escasa confianza en los profesionales.

Evans (2013), aludido en de Brüine et al. (2014), expone que hay tres razones principales que hacen que fracase la relación con la familia: la cantidad de mensajes que reciben los profesores por parte de la administración y los compañeros que les crean un concepto ambiguo de la relación familia-escuela, las pocas oportunidades de IFP y la influencia que ejercen las características personales del profesorado sobre su propia visión de la relación familia-escuela que en contadas ocasiones siembra una actitud negativa hacia esta.

Es interesante destacar en este sentido la idea de que si el profesor no pertenece al contexto cultural del alumnado suelen implicarse menos con las familias de estos y tienen menos interés en conocerlas, en comparación con aquellos docentes que sí proceden del mismo contexto sociocultural (Hill y Taylor, 2004; Lewis y Forman, 2002; citado en (Saraiva y Wagner, 2013).

Los autores Andrés y Giró (2016) también señalan como barrera que dificulta una buena comunicación entre familias y centros, especialmente en los rurales, es el cambio de plantilla que se produce en estos, no pudiendo perpetuar un clima de

confianza con las familias debido a la inestabilidad laboral de los docentes, estando estos menos motivados para comprometerse e interesarse por participar. También, continuando con los resultados de estos autores, en los centros rurales se genera más recelo por parte de los profesores a la implicación de las familias en el centro, debido a que se sienten más calificados, vigilados y vulnerables al estar más cerca de las familias. Además, los maestros se sienten reticentes a colaborar con las familias porque sienten que pueden perder autonomía, autoridad y dirección de la metodología educativa (Dusi, 2012).

Como no podría ser de otra forma, las particularidades de las familias también influyen en la IFP. Las características demográficas, el estilo de crianza, el estado socioeconómico y la etnia, son factores de las familias que también influyen en sus implicación con las escuelas, tal y como escriben los autores Saraiva y Wagner (2013), citando a Hill y Taylor (2004) y Carvalho (2004), Calvacante (1998), Bhering y Denez (2002), Ditriano y Silverstein (2006), Ribeiro y Andrade (2006) y Vyverman y Vettenburg (2009), indican que otras características familiares como la baja autoestima, las desconfianza y desvaloración de sus recursos al idealizar la escuela como administradora del saber formal, también inhiben la participación de estas en los centros escolares. Como indican Saraiva y Wagner (2013) y Andrés y Giró (2016), parece haber una tendencia a la menor implicación con el colegio entre familias desestructuradas, idea también apoyada por Álvarez, Aguirre y Vaca(2010), no habiendo un consenso claro con las familias que tienen una renta baja, pues obtuvieron resultados que indicaban que la participación de estas familias era muy buena al ver la educación como un medio para proporcionar a sus hijos un futuro mejor. Las autoras Álvarez, Aguirre y Vaca (2010) concluyeron a partir de su estudio realizado en Perú que vivir alejado del centro, ser emigrantes y no trabajar dentro del hogar son factores que dificultan la relación familia-escuela, además de comprobar que los padres se comprometen menos que las madres en las escuelas.

Otras características, recogidas por Dusi (2012), adaptándolas de Eccles y Harold (1996), no necesariamente limitadoras de la comunicación, son:

- Recursos psicológicos y sociales, como la salud o el sistema social.
- Sentirse eficaz para ayudar a sus hijos e hijas o no.
- Percepción de la eficacia y las habilidades de su infante, por ejemplo la valoración de su capacidad de aprendizaje o las expectativas sobre este.
- El rol educativo de los familiares y su evaluación de la importancia de participar o no en el centro.
- La etnia, la cultura y la religión de los familiares.
- La socialización practicada por los padres, madres y tutores legales, así como la promoción de la autonomía en el alumno.
- La relación anterior que haya mantenido con el centro escolar.

Los autores Willemse, Vloeberghs, de Bruïne, y Van Eynde (2015) también de acuerdo con Oostdam y Hooge (2012) y de Bruïne et al. (2014), afirman que, según los resultados obtenidos en un estudio de la formación que reciben los profesores de Países Bajos en IFP, la educación en este aspecto es muy importante, pero que la

formación que reciben los egresados es escasa e insuficiente, provocando que los maestros no estén preparados para mantener una óptima relación con las familias. Estos también concluyen que se debería capacitar, desde la formación reglada para la interacción con las familias. Aquellos profesores que no reciben una formación en este aspecto, o que la reciben escasa, suelen implicarse menos en la colaboración de la familia-escuela (de Bruïne et al., 2014). También, en el contexto español, los autores (Andrés Cabello y Giró, 2016) están de acuerdo con estas ideas, determinando que son solo algunas orientaciones las que se dan en los estudios de Grado o Máster.

Otros autores, como Rivas Borrell y Ugarte Artal (2014), sostienen que también es necesario que se forme a las familias, de manera que profundizasen en el conocimiento de la realidad educativa para que pudieran hacer propuestas efectivas y constantes, y a los equipos directivos, para que fuesen capaces de contar con la crítica de todos los componentes de la comunidad educativa estableciendo un liderazgo compartido y un clima de colaboración.

La organización escolar es una pieza clave para favorecer o entorpecer la buena relación entre familia y escuela (Douglass, 2011; Dusi, 2012). La autora Douglass (2011) concluye en su estudio que una estructuración escolar basada en una burocracia ordinaria es un factor que puede entorpecer la colaboración entre familia y escuela. Esta burocracia se basa en una configuración jerárquica del poder, con relaciones apoyadas en reglas rígidas, con políticas que promueven la uniformidad y con bastantes límites. Los procesos y las decisiones se toman en función de la experiencia, el conocimiento y el poder que tenga las personas, con relaciones jerárquicas y formales, siendo importante mantener el protocolo y las reglas, provocando relaciones frías e impersonales. Los miembros de la comunidad escolar no se esfuerzan por reconocer el lenguaje y la cultura de las familias del alumnado.

La superficialidad de las informaciones recibidas y el enfoque negativo de las mismas sin orientaciones ni consejos para mejorar, son otros motivos que distancian y enfrían la IFP (Marcondes y Sigolo, 2012) unido al escaso tiempo que tienen los docentes para crear y mantener relaciones con la familias y la falta de flexibilidad (Murray, Mereoiu, y Handyside, 2013; Saraiva y Wagner, 2013). Por ello, comenzando a introducir medidas que favorecen la colaboración familia-escuela, el profesorado debería proporcionar estrategias a los padres, madres y tutores legales para que puedan ayudar a sus hijos en casa, además de aumentar su conocimiento sobre los procesos escolares (Saraiva y Wagner, 2013).

2.2.3. Medidas que favorecen la colaboración Familia-Escuela

La colaboración entre familia-escuela, como se expuso en el primer apartado de este punto, tiene grandes beneficios para todos los agentes de la comunidad educativa. Tras analizar aquellos motivos que se alejan la correcta relación entre los responsables del alumnado y los docentes y las pautas que debemos evitar, se va a exponer, a tenor la biografía examinada, las conductas que favorecen la participación de las familias en las escuelas y su correcto entendimiento.

Aunque puede resultar obvio, tal y como explica Dusi (2012) citando a Dusi (2010), el primer paso para establecer una buena comunicación entre ambas instituciones es poner el foco de atención en el alumnado. Este es el motivo y la razón de la comunicación entre familia-escuela, por lo que resulta obvio que deba estar en primer plano.

Los centros deben concienciarse, como uno de los puntos de partida, de que hay muchos tipos de familia, que dependen de muchas variables como el nivel educativo o el contexto cultural (Oostdam y Hooge, 2012). Esto se manifiesta en las actitudes que los padres, madres y tutores legales tienen hacia la educación de sus hijos. Por ejemplo: padres con un nivel educativo elevado quieren que su descendencia sea independiente y autosuficiente, mientras que aquellas familias que tienen un bajo nivel educativo prefieren que sus hijos sean disciplinados (Smit et al. 2009; citado en Oostdam y Hooge, 2012).

Otra de las medidas primordiales que se deben hacer para mejorar la relación familia-escuela es dotar de una adecuada formación a los egresados. Si no es posible desde la educación formal, un método que puede mejorar el aprendizaje en este tema es mediante grupos de discusión (de Bruïne et al., 2014).

Una buena comunicación es esencial para mantener una buena relación con las familias. El profesorado, para favorecer esto, debe tener habilidades comunicativas como escuchar activamente, retroalimentar la información que nos llegue, agradecer y saber esquematizar y resumir las intervenciones (Oostdam y Hooge, 2012). Exponer explícitamente los deseos de colaborar con las familias por parte del profesor también fomenta la iniciativa de estas últimas a participar e interaccionar en las escuelas (Dusi, 2012).

Generar confianza en la familia es un pilar básico que los docentes deben cultivar, de forma constante, tanto por cauces formales como informales, por ejemplo a las salidas del centro, como indican Andrés y Giró (2016), quienes también exponen que estos últimos son muy valorados por las familias pero que se tienden a suprimirlo dado que dificultan la organización. La calidad de las comunicaciones es más importante que la frecuencia (Oostdam y Hooge, 2012) por lo que es muy importante que los docentes tengan una actitud positiva, empeño y promuevan la retroalimentación comunicativa (Andrés y Giró, 2016).

Establecer un término medio entre independencia y mantenimiento del rol de experto, y la apertura y actitud positiva hacia la colaboración con las familias (Andrés Cabello y Giró, 2016; Oostdam y Hooge, 2012). Dialogar y comunicarse con los padres, madres y tutores legales no tiene por qué buscar un consenso, el objetivo es compartir con estos distintos puntos de vista, establecer una conversación en la que se enuncien todas las opiniones, que suelen ser distintas, y permitir la confrontación como parte de la interacción humana (Dusi, 2012).

Como se indicaba en el apartado de barreras y motivos que dificultan la relación entre familia escuela, la organización escolar es una pieza clave tanto para una orientación

como para la otra. Como expone Douglass (2011), una burocracia relacional, como esta autora la llama, permite una mayor apertura a las familias. Esta consiste en reflejar la cultura y el lenguaje de las familias por parte de la comunidad educativa, fomentar una configuración participativa y democrática donde todas las opiniones sean importantes, donde se cuiden los profesionales recíprocamente, en una estructura flexible y respondiente a las necesidades individuales. En este tipo de organización, los procesos de toma de decisiones se ven como una oportunidad para intercambiar puntos de vista, conocimientos y experiencia, donde se valora y fomenta la relación entre los miembros, respetando a todas las personas y atendiéndolas. Esta autora expone que es importante dar oportunidades de liderar a todos los profesionales, pues todos pueden aportar, promoviendo un liderazgo distribuido. Reconocer y valorar a los trabajadores emitiendo palabras de aprecio o regalando detalles periódicamente es positivo para el bienestar de las personas en el centro.

Una metodología que promueve la implicación de las familias en los centro, y por consiguiente, su comunicación y participación es el trabajo por proyectos (Andrés y Giró, 2016). Esta metodología consiste en trabajar un tema, por ejemplo los dinosaurios, y llegar a los conocimientos de forma integral sin delimitar el trabajo por asignaturas, sino por pequeñas actividades concretas que desarrollan diferentes conocimientos, siempre a tenor de la global.

Hay muchas formas de fomentar la participación y la correcta comunicación entre familia y escuela, donde ambas instituciones tienen su papel, pero cobra especial relevancia como moderador de esta relación, tal y como afirma Dusi (2012), el profesorado.

2.2.4. Las nuevas tecnologías el impacto en la comunicación Familia-Escuela

La llegada de las TIC han revolucionado la sociedad y, por tanto, la educación. Es por ello que también ha influenciado la comunicación entre familia-escuela, permitiendo nuevas formas de interacción. Los padres, madres y tutores legales aún prefieren los canales comunicativos tradicionales, no obstante su actitud hacia las nuevas tecnologías es de apertura (Macià Bordalba, 2016).

Las TIC permiten implicar e informar a las familias y comunicarse con ellas, facilitando y favoreciendo la relación entre los padres, madres y tutores legales y los centros educativos, corroborándose en algunas experiencias TIC como el uso del SMS, las escuelas de padres en la Web, la utilización de Blog o el correo electrónico entre otras medidas (Aguilar Ramos y Leiva Olivencia, 2012). El caso concreto de los SMS ha sido estudiado por Ho et al. (2013) como un método útil de comunicación entre familias y profesores.

La comunicación a través de las nuevas tecnologías simplifica y colabora a optimizar el proceso de IFP, y con ello, aumentar el compromiso entre las familias su relación con los profesores y cooperación con el aprendizaje del alumnado (Lewin y Luckin, 2010; citado en (Blau y Hameiri, 2012). Según Ballesta y Cerezo (2011), los familiares se

muestran partidarios de utilizar las TIC para recoger o proporcionar información acerca de sus hijos.

Los espacios virtuales de las escuelas suelen transmitir la información de forma unidireccional, del colegio a las familias, siendo pocos los que utilizan medios que permitan la interacción bidireccional (Macià Bordalba, 2016).

Es interesante mencionar algunas conclusiones de Blau y Hameri (2012) tras realizar un estudio sobre la implementación de un sistema informático en institutos de Israel. Estos identificaron que este programa había aumentado las IFP, especialmente con aquellos profesores que más utilizaban el recurso informático, pero que las madres participaban más en las comunicaciones que los padres.

Aunque son muchos los partidarios de uso de las TIC tras demostrarse su potencialidad, no debemos olvidar que, como afirman los autores Ballesta y Cerezo (2011), sigue existiendo, aunque cada vez menor, una brecha digital entre familias totalmente digitalizadas y competentes digitalmente y las que no.

2.2.5. Las agendas escolares y su uso pedagógico

No es muy extensa la biografía acerca de esta herramienta tan utilizada día a día por los alumnos, aunque en los últimos años parece haber una tendencia a utilizar las TIC en detrimento de métodos tradicionales como el uso de las agendas escolares.

La única bibliografía de calidad encontrada ha sido escrita por Wait Moya, Navarro Carcelén, Heras Millán, y Gil Bodeguero (1997), autores que enuncian que las agendas escolares son tanto un instrumento de organización escolar para el alumnado, como una herramienta para el intercambio de información entre padres, madres y tutores legales y el profesorado, así como una instrumento de seguimiento del desarrollo del alumno. También exponen que, aunque las agendas son un buen instrumento para toda la comunidad educativa, estas deben complementarse con otros ejercicios como la creación de jornadas o reuniones con la familia.

La autora Bermúdez (2006) señala las agendas escolares como una herramienta de organización escolar que debería extenderse a otros contextos, muy útil para los niños y niñas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

La configuración de las agendas puede ser un condicionante a la hora de establecer un tipo de comunicación u otra. Las agendas observadas suelen dividirse en un calendario diario o semanal para apuntar tareas, mapas y otros elementos didácticos y fichas para anotar las comunicaciones del profesorado y las familias. Este último apartado normalmente se estructura en un espacio para el nombre del padre, madre o tutor legal precedido por las siglas “D/Dª”, espacio para exponer la información y otro para la firma del remitente y el profesorado, como muestra de que lo ha leído. El espacio de la comunicación del profesorado se estructura de la misma forma. Esta estructura tan ambigua puede motivar a caer en una de las barreras que exponíamos, que es la de caer en la superficialidad, e incluso dar un enfoque negativo, a las comunicaciones

emitidas, tal y como exponían Marcondes y Sigolo (2012). Conocer el tipo de comunicación (negativa, positiva o neutra) que se da entre las familias y el profesorado es uno de nuestros objetivos de estudio.

Para evitar esto, la editorial Muñeco de Palo¹, que se dedica a crear materiales didácticos, tiene entre sus productos una agenda escolar con un enfoque distinto a todas las observadas. El objetivo de la agenda de primaria (también disponen una de infantil que no vamos a tratar por estar fuera del rango de edad del estudio), tal y como exponen, es hacer más fácil la comunicación entre el colegio y la familia para favorecer la autonomía y la organización del alumnado. La agenda tiene un espacio para que el alumno o alumna describa sus intereses y aquello que no le gusta, llamada “mis cosas”, otra bajo el nombre de “mis horarios” para escribir el horario diario de lunes a viernes, un calendario general para ir señalando los días que van pasando para, según exponen, obtengan nociones temporales básicas y un apartado llamado “mis cosas” más didáctico y enfocado a enseñar conductas básicas a los niños y niñas, cómo actuar ante un exámen, etc.

Pero sin duda, los apartados más interesantes, desde el punto de vista de la comunicación entre familias-profesorado son el dedicado a la “Agenda. Día a Día” y a la “Evaluación”. En el primero, los niños o niñas tienen varios apartados para rellenar, como recuerdos importantes, los deberes, un registro diario donde el alumno o alumna puede hacer una reflexión o las familias y familiares hacer comentarios y el registro semanal que es una escala de estimación que se divide en tres caras (cara triste, cara neutra y cara feliz) donde evaluar aspectos como la relación con los compañeros, con los profesores o el trabajo en casa, que puede rellenar el profesorado. Esto permite a las familias conocer el avance del menor y tener una información continua con el centro, tanto positiva como negativa. En el apartado de evaluación, que hay uno para cada trimestre, encontramos tres apartados: principales avances (visiblemente más grande que los demás), dificultades detectadas, medidas a adoptar y resultados obtenidos. Las aportaciones de algunos autores como Saraiva y Wagner (2013) insistían en la idea de que muchos padres, madres y tutores legales demandaban información sobre cómo mejorar los aspectos negativos que se comunicaban, que no siempre se hacía, y que esta agenda fomenta. También, en este apartado de evaluación, hay un registro final que se divide en “lo que mejor ha funcionado” y “aspectos a trabajar durante el próximo curso” que permite a las familias conocer aquello que ha hecho bien el alumno o alumna y lo que hay que trabajar, minimizando la connotación negativa que crea rechazo en los familiares hacia la comunicación y colaboración con el profesorado.

Las agendas escolares son un recurso comunicativo que cataliza muchas de las interacciones entre las familias y las escuelas, y que sin embargo, hasta ahora no había suscitado el interés de ninguna investigación. Se ha investigado la comunicación por medio de las TIC, en las tutorías, de forma informal... pero se ha ignorado este recurso tan cotidiano, sin analizar qué tipo de comunicación se da en él, con qué frecuencia y sin reflexionar sobre la potencialidad de hacer un buen uso del mismo. Solo la editorial

¹<http://munecopalo.com>

Muñeco de Palo ha propuesto un nuevo modelo de agenda, con un enfoque más didáctico y positivo para la comunicación entre la familia y la escuela.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como se introducía en el apartado anterior, las agendas escolares archivan muchas de las comunicaciones entre las familias y el profesorado, sin embargo, el tipo de comunicación y su frecuencia nunca ha sido investigado ni analizado.

Nuestro deber como profesionales de la educación es conocer de forma profunda todo aquello que compete a la educación, con el objetivo de optimizar y mejorar los procesos. Como se citaba en las aportaciones teóricas, la comunicación y la colaboración entre las familias y el profesorado es de vital importancia para lograr el éxito académico y el desarrollo personal del alumnado, pero existen barreras comunicativas que limitan y distancian esta relación ¿son las agendas un foco de barreras en la comunicación entre los padres, madres y tutores legales? ¿permiten una comunicación eficaz? ¿qué se dice en las agendas?

El hecho de que nunca se haya estudiado esta cuestión hace que nos encontremos ante un libro en blanco que nos es necesario empezar a escribir, porque escribiéndolo y conociéndolo se podrá hacer que este instrumento, las agendas escolares, tenga un uso más didáctico y pedagógico, impactando directa y beneficiosamente en nuestros alumnos y alumnas.

Además, ser un instrumento tan cotidiano y al alcance de cualquiera, permite que las propuestas que tras el estudio se hagan sean más fáciles de llevar a la práctica por el profesorado, que utiliza este instrumento sin una base científica ni formación que lo apoye.

3.1. Objetivos del estudio

Objetivo general:

- Estudiar el uso comunicativo de las agendas escolares en Educación Primaria.

Objetivos específicos:

- Analizar la comunicación que ocurre en las agendas escolares por parte del profesorado, discriminando informaciones positivas, negativas y neutras.
- Investigar el uso comunicativo que hacen padres, madres y tutores legales de las agendas escolares, distinguiendo entre solicitudes, sugerencias y críticas, felicitaciones, respuestas al profesorado e informaciones neutras.
- Estudiar la frecuencia con la que interaccionan profesorado y familia a través de las agendas escolares y la asiduidad de los distintos tipos de mensajes.

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para poder cumplir estos objetivos, se va a realizar una observación a través de un registro observacional, para hacer un análisis de contenido de las agendas escolares.

El análisis de contenido es una técnica de investigación cuyo objetivo es hacer una descripción objetiva y sistemática de una comunicación manifestada. La interpretación del contenido puede estar sesgada por la exégesis del investigador, puesto que el sentido que le atribuimos a un determinado texto o manifestación comunicativa es producto de nuestra cognición y experiencia, que pueden tener inferencias (Vernet, 2013).

A pesar de ello, el análisis de contenido es una de las técnicas más utilizadas en la actualidad, puesto que nos ofrece mucha flexibilidad y adaptabilidad a los fenómenos a estudiar, aunque siempre teniendo en cuenta tres ideas esenciales para su correcto uso: parcialidad interpretativa del investigador, como antes mencionábamos, evitar el solapamiento entre categorías y dotar de consistencia al instrumento y análisis, permitiendo que otros investigadores lleguen a las mismas conclusiones con el mismo instrumento (Barredo, 2015).

El análisis de contenido se va a realizar, como anteriormente se indicaba, por medio de una observación sistematizada, la cual, según Padilla (2011), la podríamos definir como aquella en la que se fijan las categorías, previa a la observación, en las que se van a sistematizar los datos recogidos, permitiendo su cuantificación entre otras características. Esta observación además va a tener la característica de no ser participante, como expresan autores como Pascual (2015) y Padilla (2011), lo que implica que se identifica por la escasa o nula intervención del investigador durante los hechos a observar de forma simultánea, sino, como ocurre en este caso, será a partir de una fuente secundaria como son las agendas escolares.

4.1. Descripción de la muestra

Para el presente estudio, se utilizó un total de 60 agendas (N=60) de alumnos y alumnas que cursan Educación Primaria, 20 por cada ciclo. Del primer ciclo se consiguió una muestra homogénea de niños (10) y niñas (10), mientras que para los otros dos ciclos fueron recogidas 12 agendas de alumnas y 8 de alumnos en ambos. Se registraron todas las comunicaciones tanto del profesorado como de los familiares durante el primer trimestre.

La mayor parte de la muestra fue suministrada por un colegio público de Educación Infantil y Primaria de Sevilla, situado en un contexto urbano con un nivel socioeconómico medio-bajo. De acuerdo con la dirección y los tutores, se recogieron agendas de los distintos cursos al azar, a excepción del cuarto curso que no fue posible por incompatibilidad de horarios.

El resto de agendas fueron suministradas por padres, madres y tutores legales que voluntariamente permitieron registrar las agendas escolares de sus hijos o hijas.

El muestreo no fue aleatorio, pues se necesitaba la aprobación del colegio participante y de los padres, madres y tutores legales. Esto puede afectar a la representatividad muestral, no obstante, la investigación ha permitido realizar una aproximación exploratoria al tema que servirá de apoyo a nuevas investigaciones sobre la misma temática.

4.2. Técnica de recogida de datos

Se utilizaron dos escalas de observación de elaboración propia, una para la comunicación del profesorado a las familias y otra para la comunicación de las familias al profesorado, teniendo en cuenta los objetivos del estudio y las aportaciones teóricas. Ambas escalas de observación, aunque diferentes, eran complementarias pues en la segunda de ellas se incluyó una categoría de *Respuestas* de la primera. Para su diseño, se definieron las categorías de forma excluyente, es decir, solo se podía registrar en una de ellas; exhaustivas, para que se pudieran incluir todas las intervenciones; claras, con el objetivo de que fuese fácil su asimilación memorización y comprensión; completa, pues se incluyeron los límites de las mismas para poder discriminarlas de otras parecidas; y objetivas, sin hacer juicios de estados internos, intenciones o sucesos privados. Estas características que se siguieron se tomaron de Padilla (2011), que citó a otros autores como Anguera (1991), Bakeman y Gottman (1989) y García Jiménez (1997).

También se intentó que la inferencia fuese la menor posible, es decir, que se tuviese que razonar lo menos posible la conducta observada para ser categorizada.

Para el proceso de la elaboración se hizo un primer borrador tomando los objetivos y las aportaciones teóricas previas. Se contó con la supervisión de una experta en diseño de instrumentos de diagnóstico, María Teresa Padilla Carmona, quien sugirió cambios en el diseño del instrumento. Tras esto, se registraron 3 agendas, que no se incluyeron finalmente en el estudio, para comprobar la adecuación de las categorías de observación planteadas. Este estudio piloto con 3 agendas condujo a la realización de una serie de cambios que contribuían a una mayor claridad y exclusividad de las categorías: categorías como en las *Informaciones Neutras* que se dividía en *Justificaciones ordinarias* y *Justificaciones extraordinarias* que fueron sustituidas por las actuales *-Justificaciones e Indicaciones y consultas-*. Se incluyó en cada categoría una subcategoría de carácter residual para registrar aquellas intervenciones que no fuese posible incluir en ninguna categoría, con la finalidad de corregir y optimizar el instrumento en caso necesario.

Además, se registró el sexo, la edad, el curso y el ciclo del alumnado que se prestó a colaborar con la investigación.

4.2.1. Escala de observación de la comunicación profesorado-familias

En la Tabla 1 se presenta la escala de observación de la comunicación del profesorado a las familias, cuyas categorías se explican a continuación de las mismas.

Tabla 1: escala de observación de la comunicación del profesorado a las familias

CATEGORÍAS		ANÁLISIS	
		FRECUENCIA	EJEMPLOS
Comunicación de aspectos positivos	Calificaciones		
	Comportamiento		
	Otros		
Comunicación de aspectos negativos	Calificaciones		
	Comportamiento		
	Otros		
Informaciones neutras	Reuniones		
	Actividades curriculares		
	Actividades extraescolares		
	Otros		

Se dividió la tabla en dos apartados: categorías y análisis. El análisis consiste en anotar la frecuencia y algunos ejemplos de valor interpretativo para el análisis.

El apartado de categorías trató de clasificar aquellos aspectos que se van a tomar como referencia para el análisis, los cuales se dividen y se explican de la siguiente manera:

- **Comunicación de aspectos positivos:** el objetivo de este ítem fue comprobar la frecuencia de las informaciones positivas que los maestros mandan a las familias de los alumnos, además de anotar ejemplos relevantes para su análisis. Se entendió por aspectos positivos comunicaciones como reconocimientos, felicitaciones y valoraciones positivas sobre el alumnado. Este apartado se encuentra dividido en otros tres subapartados:
 - **Calificaciones:** se recogieron aquellas anotaciones que hagan referencia a puntuaciones obtenidas en el currículo escolar, ya sea de trabajos, exámenes, deberes u otras evaluaciones que incidan directamente en la nota numérica de los alumnos y alumnas de forma positiva.
 - **Comportamiento:** en esta sección fueron registradas todas las notificaciones que expresen o describan conductas positivas, así como reconocimientos o valoraciones favorables, del alumnado.
 - **Otros:** se congregaron en este ítem aquellas comunicaciones positivas que no respondan a las otras categorías, dándole mucha importancia al subapartado de “Ejemplos”, en el apartado de “Análisis”, para, si procede por su importancia, incluir nuevas categorías para optimizar el instrumento de análisis.

- **Comunicación de aspectos negativos:** la finalidad de este ítem fue recoger las comunicaciones negativas que hace el profesorado a las familias, es decir, quejas, déficits y otras valoraciones negativas que hagan sobre los alumnos. Este apartado también está dividido en tres:
 - **Calificaciones:** se recogieron en esta sección aquellas notas que informan a los padres, madres o tutores legales sobre puntuaciones negativas, ya sean calificaciones de exámenes, trabajos, tareas de clase y olvidos de material escolar, entre otros, que incidan directa y negativamente sobre la puntuación curricular de los alumnos y alumnas.
 - **Comportamiento:** este apartado estuvo destinado a agrupar aquellas informaciones que señalen aspectos conductuales negativos de los alumnos, es decir, comportamientos disruptivos, actitudes negativas, faltas de respeto, poca participación en clase, problemas relacionados con la interacción social y todas aquellas quejas del profesorado que estuvieran relacionadas con comportamientos que no se consideren positivos y se alejen de lo normativamente reglado y esperado.
 - **Otros:** al igual que ocurría con el apartado “Otros” de la anterior categoría, se congregaron aquellas comunicaciones de carácter negativo que no puedan englobarse en ninguna de las dos anteriores, haciendo especial hincapié en los ejemplos para poder optimizar el instrumento en un futuro.
- **Informaciones neutras:** la finalidad de este apartado fue recoger las notificaciones que el profesorado anota en las agendas escolares para los padres, madres y tutores legales con un carácter imparcial. Encontramos cuatro temáticas distintas para clasificar las informaciones neutras:
 - **Reuniones:** se recogieron en esta sección comunicados relacionados con tutorías, reuniones del AMPA y todo lo relacionado con asambleas entre miembros de la comunidad educativa, siempre que fuesen notificadas desde el profesorado.
 - **Actividades curriculares:** se clasificaron dentro de esta categoría aquellas informaciones que estén relacionadas con la comunicación de tareas escolares que los profesores creían conveniente informar a los padres, madres o tutores legales, como por ejemplo, tareas conjuntas con los hijos e hijas o labores que requieran su colaboración.
 - **Actividades extraescolares:** se englobaron todas las notificaciones relacionadas con la información o demanda de colaboración a las familias del alumnado para actividades extraordinarias y extracurriculares.

- **Otros:** se incluyó en este apartado aquellas comunicaciones imparciales que no puedan ser circunscritas en ninguna de las anteriores categorías, haciendo gran énfasis en los ejemplos con el objetivo de optimizar el instrumento en un futuro.

4.2.2. Escala de observación de la comunicación familias-profesorado

La Tabla 2 se utilizó para categorizar las intervenciones de las familias al profesorado, a través de las agendas. Tras la exposición de la tabla, se explica cada una de las categorías utilizadas.

Tabla 2: escala de observación de la comunicación de la familia al profesorado

CATEGORÍAS		ANÁLISIS	
		FRECUENCIA	EJEMPLOS
Solicitudes	Reuniones		
	Apoyo escolar		
	Información curricular		
	Cambios escolares		
	Otros		
Sugerencias	Metodologías y actividades		
	Críticas		
	Otros		
Felicitaciones	Actividades curriculares		
	Desempeño docente		
	Otros		
Respuestas	Comunicaciones positivas		
	Comunicaciones negativas		
	Informaciones neutras		
Informaciones neutras	Justificaciones		
	Indicaciones y consultas		
	Otros		

Al igual que con la escala de observación anterior, la tabla se dividió en dos apartados: categorías y análisis. En las categorías se encuentran los enunciados a tener en cuenta para su análisis, que serán explicados a continuación, y en el análisis aquellos factores que se van a tener en cuenta, que son en este caso la frecuencia y ejemplos.

La explicación de las categorías fue la siguiente:

- **Solicitudes:** en esta categoría fueron incluidas todas las peticiones que hicieron las familias a los profesores, bien sea de citas, de informaciones, etcétera, siempre que la petitoria se haga de una forma explícita y directa, con un contenido ya acordado.
 - **Reuniones:** ítem en el que se incluyeron las peticiones, por parte de las familias, de encuentros entre ellos y un miembro de la comunidad educativa.
 - **Apoyo escolar:** categoría que englobó aquellas solicitudes que hicieron los padres, madres y tutores legales de ayuda escolar, bien con la petición de herramientas, de actividades extraescolares, refuerzo educativo, etcétera.
 - **Información curricular:** esta clase tenía el objetivo de envolver las peticiones de las familias por conocer algún aspecto curricular o escolar del alumnado, como por ejemplo notas, fechas destacadas, actividades...
 - **Cambios escolares:** en este apartado se incluyó todas las solicitudes de variación de cualquier elemento educativo, como cambios de asignatura, clases, horarios. No se incluyeron las negociaciones entre familias y profesores para acordar las horas de reuniones.
 - **Otros:** la función de esta categoría fue incluir aquellas solicitudes que no pudieron ser englobadas en ninguna de las anteriores, destacando los ejemplos para poder optimizar el instrumento en un futuro.
- **Sugerencias y críticas:** esta categoría incluyó consejos, proposiciones y opiniones sobre cualquier componente escolar, por ejemplo actividades realizadas, metodologías, etcétera. Para el análisis minucioso de este tema se propusieron otras tres subcategorías y un apartado “otros” para ajustar el instrumento.
 - **Metodología y actividades:** se clasificaron dentro de este apartado aquellas sugerencias que tuviesen que ver con cómo se desarrolla cualquier actividad, bien fuese directamente de la actuación del profesor o de cualquier otro aspecto en el que se opine sobre su procedimiento. También se incluyó las proposiciones de actividades, extraordinarias o no, por parte de los padres, madres y tutores legales.
 - **Críticas:** en esta categoría se incluyeron aquellos juicios de valor sobre cualquier componente escolar por parte de las familias, positivos o negativos, constructivos o no. Se excluyen de esta categoría aspectos relacionados con la metodología, a la cual se ha reservado un subapartado.

- **Otros:** ítem que se reservó para incluir aquellas sugerencias que no fueran admitidas en los apartados anteriores, en la que se hizo hincapié en los ejemplos para poder ajustar y adecuar el instrumento para próximas utilizaciones.
- **Felicitaciones:** la categoría “felicitaciones” fue incluida con la finalidad de incluir aquellas comunicaciones en las que se reconocieran aspectos positivos de la práctica escolar en las cuales no hubiera una propuesta o sugerencia, sino que el fin de la comunicación fuese elogiar algún componente del sistema educativo.
 - **Actividades curriculares:** se recogieron en este apartado las felicitaciones que tenían relación con dinámicas practicadas con los alumnos, ya sean extraordinarias o no.
 - **Desempeño docente:** los mensajes que comunicaban satisfacción por la práctica docente fueron recogidos en esta categoría, es decir, manifestaciones positivas por parte de las familias por el quehacer del profesorado.
 - **Otros:** la sección “otros”, al igual que ocurría con los demás, estuvo destinada a recoger aquellas felicitaciones que no puedan ser incluidas en ninguna de las otras dos categorías, en la que se destacaron los ejemplos, para poder optimizar el instrumento.
- **Respuestas:** se recogieron en esta categoría aquellas interacciones que hagan las familias a partir de comunicaciones del profesorado, clasificando las contestaciones según la comunicación señalada en el instrumento “escala de observación comunicación profesores-familias”.
 - **Comunicaciones positivas:** apartado en el que se recogieron aquellas interacciones que respondan a comunicaciones positivas por parte del profesorado.
 - **Comunicaciones negativas:** sección que se destinó a recoger las contestaciones que hagan las familias a comunicaciones negativas ejecutadas en primera instancia por los profesores.
 - **Informaciones neutras:** ítem que englobaba las respuestas de los padres, madres y tutores legales a informaciones neutras realizadas por el profesorado.
- **Informaciones neutras:** la función de esta categoría fue incluir las comunicaciones de padres, madres y tutores legales que fuesen meramente explicativas, sin ningún tipo de propuesta o juicio de valor. En ella, incluimos otras dos categorías que son las siguientes:

- **Justificaciones ordinarias:** sección en la que se recogieron declaraciones por parte de las familias que estén relacionados con alegatos de hechos de cualquier índole, siempre que se excuse algún hecho.
- **Indicaciones y consultas:** apartado que se incluyó con el objetivo de englobar aquellas afirmaciones de las familias en las que se comunicase alguna declaración con la que se quisiera informar de alguna situación, siempre que no hubiera una justificación de por medio. También se incluyó en esta categoría preguntas que los padres, madres y tutores legales tengan sobre alguna cuestión.
- **Otros:** categoría que tenía la función de agrupar aquellas informaciones neutras que no puedan ser agrupadas en ninguna de las otras dos categorías, en la que se puso énfasis en los ejemplos para poder incluir nuevas categorías, o corregirlas, para mejorar el instrumento en un futuro.

4.3. Procedimiento de análisis

El análisis de los datos se realizó de dos formas distintas. La primera de ellas consistió en un análisis descriptivo del uso de las agendas escolares, para el cual se utilizaron las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas de las intervenciones registradas en el instrumento.

Por otro lado, se hizo un análisis de contenido de los mensajes para categorizar la tipología de las intervenciones en mayor profundidad, analizando y categorizando los ejemplos registrados, que se seleccionaron por su importancia y distinción con los otros e intentando que todas las categorías tuviesen un buen número de ejemplos.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

5.1. Análisis descriptivo de la comunicación entre las familias y el profesorado

En este apartado se van a exponer los datos cuantitativos que se hallaron tras el estudio. Para ello, se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas a través del programa Microsoft Excel.

En primer lugar, se expone una tabla general, para seguir con un apartado dedicado a la comunicación del profesorado hacia la familia y otro de la familia al profesorado.

5.1.1. Aproximación general al uso comunicativo de las agendas escolares

Para adentrarnos en los resultados de la comunicación entre la familia y el profesorado, se elaboró una tabla en la que se exhibe la frecuencia y el porcentaje de las intervenciones por un lado, del profesorado a las familias, y por otro, de la familia al profesorado, divididas en ciclos.

Tabla3: frecuencias y porcentajes generales de la comunicación Familia-Profesorado

CICLO	PROFESORADO-FAMILIA		FAMILIA-PROFESORADO		TOTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PRIMERO	70	24%	66	22,6%	136	46,6%
SEGUNDO	51	17,5%	47	16,1%	98	33,6%
TERCERO	27	9,2%	31	10,6%	58	19,9%
TOTAL	148	50,7%	144	49,3%	292	100%

Como puede observarse en la Tabla 3, se analizaron un total de 292 intervenciones, de las cuales 148 (50,7%) corresponden al profesorado y 144 (49,3%) a las familias, por lo que no existe una institución que intervenga de forma mayoritaria a través de las agendas.

En cuanto a las frecuencias y los porcentajes de los ciclos, tal y como expone la tabla 1, al primer ciclo le corresponde un total de 136 (46,6%) intervenciones, al segundo 98 (33,6%), mientras que al tercero le pertenecen 58 (19,9%) intervenciones, por lo que se podría decir que parece haber una tendencia a reducir el número de interacciones comunicativas a través de las agendas a medida que se avanza en el sistema educativo.

5.1.2. Resultados del estudio descriptivo de la comunicación Profesorado-Familias

La comunicación que el profesorado realiza con las familias fue analizada a partir de las frecuencias, medias, desviaciones típicas y porcentajes que se extrajeron de los registros observacionales. Se elaboró la Tabla 4 para poder ver de forma sintética todos los resultados obtenidos. Se han acotado los nombres para adaptar la tabla a los datos, por lo que conviene recordar que el instrumento se dividía en *comunicaciones positivas*, dentro de la cual se encuentran *calificaciones (CAL)*, *comportamiento (COMP)* y *otros*; *comunicaciones negativas*, cuyas subcategorías son las mismas que la anterior; y, por último, encontramos *la informaciones neutras*, que se dividía en

reuniones (REU), actividades curriculares (ACT CUR), actividades extraescolares (ACT EXTRAC) y otros.

Tabla 4: Frecuencias, porcentajes, desviaciones típicas y medias de las categorías evaluadas de la comunicación Profesorado-Familias

CATEGORÍAS		CICLO																				TOTAL									
		PRIMERO				TOTAL				SEGUNDO				TOTAL				TERCERO						TOTAL							
		FRE.		POR.		FRE.	Media DT	FRE.	POR.	FRE.	POR.		FRE.	Media DT	FRE.	POR.	FRECUENCIA		PORCENTAJE		FRE.			Media DT	FRE.	POR.	FRE.	POR.			
SEXO		M	F	M	F					M	F	M	F					M	F	M	F										
C. POSITIVAS	CAL	0	0	0%	0%	0	0	14	20%	0	0	0%	0%	0	0	0	0%	0	0	0%	0%	0	0	2	7,4%	16	10,8%				
						0%	0							0%	0							0%	0								
	COMP	12	2	86%	14%	14	0,7			0	0	0%	0%	0	0			0	2	0%	100%	2	0,1								
						20%	2							0%	0							7,4%	0,31								
	OTROS	0	0	0%	0%	0	0			0	0	0%	0%	0	0			0	0	0%	0%	0	0					0%	0%	0	0
						0%	0							0%	0							0%	0								
C. NEGATIVAS	CAL	1	0	100%	0%	1	0,05	4	5,7%	0	0	0%	0%	0	0	19	37,3%	0	0	0%	0%	0	0	15	55,6%	38	25,7%				
						1,4%	0,22							0%	0							0%	0								
	COMP	2	1	67%	33%	3	0,15			11	8	58%	42%	19	0,95			6	8	43%	57%	14	0,7								
						4,3%	0,37							37,3%	1,88							51,9%	1,53								
	OTROS	0	0	0%	0%	0	0			0	0	0%	0%	0	0			0	1	0%	100%	1	0,05								
						0%	0							0%	0							3,7%	0,22								
C. NEUTRAS	REUN	9	6	60%	40%	15	0,75	52	74,3%	9	8	53%	47%	17	0,85	32	62,7%	6	1	86%	14%	7	0,35	10	37%	94	63,5%				
						21,4%	1,25							33,3%	0,93							25,9%	0,81								
	ACT CUR	16	15	52%	48%	31	1,55			2	1	67%	33%	3	0,15			1	0	100%	0%	1	0,05								
						44,3%	1,15							5,9%	0,37							3,7%	0,22								
	ACT EXTRAC	0	0	0%	0%	0	0			2	2	50%	50%	4	0,2			1	0	100%	0%	1	0,05								
						0%	0							7,8%	0,41							3,7%	0,22								
	OTROS	3	3	50%	50%	6	0,3			3	5	38%	63%	8	0,4			1	0	100%	0%	1	0,05								
						8,6%	0,57							15,7%	0,68							3,7%	0,22								
TOTAL		43	27	61%	39%		3,5 10,21	70	46,6%	27	24	53%	47%		2,55 7,29	51	33,6%	15	12	56%	44%		1,35 4,47	27	19,9%	148	100%				

Como se puede observar en la Tabla 4, la mayoría de las intervenciones del profesorado estaban categorizadas dentro de la categoría neutra con un 63,5%, siendo significativamente menor las intervenciones de la categoría de *comunicaciones negativas* con un 25,7%, siendo las *comunicaciones positivas*, con un 10,8%, la categoría que menos intervenciones registró.

Si atendemos al sexo como variable, encontramos que las intervenciones obtenidas no difieren en gran medida entre los niños y las niñas, correspondiendo al primer ciclo la relación de 61% de intervenciones en las agendas de los niños por parte del profesor y un 39% de comunicaciones en las agendas de las niñas por parte del profesor; en el segundo ciclo encontramos un 53% y un 47% respectivamente, mientras que en el último ciclo la relación sería de un 56% frente a un 44%. Todos estos datos pueden observarse en la Tabla 2. A continuación, vamos a interpretar los datos por ciclos, añadiendo ejemplos en cada una de las categorías.

- Primer ciclo

En el primer ciclo, la mayor parte de las intervenciones del profesorado se concentran en las *informaciones neutras* (74,3%), dentro de la cual, como interpretamos en la Tabla 4, la mayor parte corresponde a las *actividades curriculares* (44,3%), seguido de la categoría de *reuniones* (21,4%) y de la categoría otros (8,6%), sin haber registrado ninguna intervención en la categoría de *actividades extracurriculares*. En la categoría de *actividades curriculares* se registraron mensajes como “Traer libro de Religión para el jueves” o “XAlumnoX hará exposición el jueves, 29-10”. La categoría de reuniones almacenó mensajes como “Nos vemos el miércoles 4-11 a las 14:00h”, y la categoría otros intervenciones “Querida familia de XAlumnoX les deseo una feliz Navidad y un próspero año.”.

La categoría que menor número de intervenciones registró fue la relativa a las *comunicaciones negativas*, que como se expresa en la Tabla 4, solo contempla un 5,2% de ellas, correspondiéndole un 4,3% a las comunicaciones negativas de la categoría de *comportamiento* y un 1,4% a las *calificaciones*, de la que la única nota decía “Nota examen de matemáticas tema 1º suficiente”. Una muestra de comunicaciones negativas de *comportamiento* sería:

“Buenos días, os comunico que XAlumnoX no ha hecho las actividades de repaso que mando previas al control, ya en dos ocasiones y me pone excusas. Un saludo.”

Por último, con un 20%, encontramos las *comunicaciones positivas*, que son íntegramente de la categoría de *comportamiento*, como por ejemplo:

“XAlumnaX es excelente en todo, tanto como persona como en su faceta de alumna. No tiene problemas ni de relación con su grupo ni académicas. ¡Enhorabuena!(...)”

A pesar de que hay gran diferencia en esta categoría entre niños y niñas, correspondiéndoles un 86% y un 14% respectivamente, como podemos observar en la desviación típica, que toma un valor de 2, lo cual quiere decir que los datos están muy dispersos. En este caso, un niño obtuvo 9 intervenciones de carácter positivo.

- Segundo ciclo

En el segundo ciclo, no se registraron *comunicaciones positivas*, siendo la mayoría de ellas de la categoría de *informaciones neutras* (62,7%), como puede observarse en la Tabla 4, y el resto correspondiéndole a la categoría de *comunicaciones negativas* (37,3%).

De la categoría de *comunicaciones negativas*, siguiendo con lo expuesto en la Tabla 4, son todas las intervenciones de la categoría relativa al comportamiento, de la que se podría mostrar como modelo: *“Hoy en el tiempo de las actividades solo ha puesto la fecha, La tutora.”*.

Las informaciones neutras son en su mayoría de la categoría de *reuniones*, que como observamos en la Tabla 4, obtuvo un porcentaje del 33,3%, la mitad de las informaciones. De este tipo de informaciones podemos rescatar ejemplos como el siguiente: *“¿Podrían acudir a tutoría el próximo lunes a las dos? Un saludo”*. En cuanto a las *actividades curriculares*, se registraron un 5,9% de ella, de las que podríamos exponer *“Tiene que hacer caligrafía todos los días (un poco)”*. La categoría de *actividades extracurricular* almacenó un 7,8% de las intervenciones, como por ejemplo: *“Traer solo el estuche y el desayuno. Si alguien quiere puede traer un juego de mesa”*. Por último, en la categoría *otros* se registraron el 15,7% de las intervenciones restantes, muestra de ello podrían ser *“XAlumnoX debe entregar el control de inglés firmado.”* o *“XAlumnoX ha perdido el transportador de ángulos ¿lo tiene en casa? Un saludo.”*.

- Tercer ciclo

El tercer ciclo, a tenor de lo expuesto en la Tabla 4, registró un 55,6% de *comunicaciones negativas*, un 37% de *informaciones neutras* y un 7,4% de *informaciones positivas*.

De las intervenciones de la categoría de *comunicaciones negativas* 14 de 15 corresponde a comunicaciones negativas de *comportamiento*, mientras que la restante pertenece a la categoría *otros*. De la primera de las categorías mencionadas, mostramos como modelo la siguiente:

“XalumnoX viene con las actividades del fin de semana sin hacer porque dice que no ha tenido tiempo. Sigue sin trabajar nada”

Por otro lado, de la categoría *otros*, la intervención de la misma es:

“Todos los alumnos que no traen las actividades hechas, especialmente las que se hacen en clase, llevan nota en agenda o informo a las madres/padres en tutoría. Ayer fue solo ella. XalumnaX suele hacerlas siempre por eso ayer vi conveniente escribir la nota. El no hacerlas implica el que se pierda en la clase.

Evidentemente, me alegro que sea sincera. Si un alumno no trae las actividades y por lo que sea no me doy cuenta, no pongo nota en la agenda, pero el perjudicado es el/ella.

XalumnaX es una niña que puede y no quiero que baje su rendimiento para que llegue a secundaria con confianza”

En cuanto a la categoría de *informaciones neutras*, la que más comunicaciones albergó fue la categoría relativa a las *reuniones*, siendo un 25,9% del 37%, tal y como podemos ver en la Tabla 4. Como ejemplo de esta categoría se podría citar: *“Estimada XMadreX podemos posponer las cita para el martes 17 a las 5:45 o si te viene mejor podemos vernos en un recreo, los lunes, miércoles o viernes; lo que te venga mejor”*. Solo una intervención registraron las demás categorías de las informaciones neutras, siendo en la *actividades curriculares* el mensaje: *“Le he entregado a XalumnoX la información para acceder a Oxfordplus. Un saludo.”*. En la categoría *otros* se registró: *“Dice XalumnoX que no hace pipí antes de venir al colegio por lo que no aguanta en clase. Recuerdele que debe hacer en casa por la mañana.”*, mientras que en la relativa a las *actividades extracurriculares* no fue registrado el ejemplo.

Por último, en las comunicaciones de carácter positivo se registraron, como podemos ver en la Tabla 4, dos intervenciones, ambas relativas a la categoría de *comportamiento*, siendo una de ellas: *“XalumnaX está mejorando mucho en relación al comportamiento con sus compañeros. En este tiempo no ha tenido ningún conflicto.”*.

En resumen, los resultados obtenidos nos muestran que, como anteriormente se dijo, existe un descenso de las intervenciones del profesorado en las agendas escolares a medida que se avanza en el sistema educativo, registrándose la mayor parte en la *categoría neutra*. En las *informaciones neutras*, las *actividades curriculares* canalizan la mayor parte de las intervenciones en el primer ciclo, descendiendo significativamente el registro de esta categoría en los siguientes ciclos, quizás porque no se precisa de tanta información porque se entiende que la autonomía del alumnado es mayor. Por otro lado, las *comunicaciones negativas* aumentan en los dos últimos ciclos, siendo casi exclusivamente la categoría de *comportamiento* la que registra las intervenciones, que de igual modo ocurre con las *comunicaciones positivas*, que también registran casi la totalidad de las intervenciones en la subcategoría de *comportamiento*.

5.1.3. Resultados del estudio descriptivo de la comunicación Familia-Profesorado

De la misma forma que se analizó la comunicación profesorado-familia se estudiaron las intervenciones comunicativas a través de las agendas de la familia al profesorado, es decir, se utilizaron frecuencias y porcentajes y medias y desviaciones típicas.

Al igual que ocurría con la tabla anterior, los términos de las categorías han sido acotados para su presentación, por lo que vamos a recordar cada uno de ellos:

- Solicitudes: *reuniones* (REUN), *apoyo escolar* (A. ESC), *información curricular* (INF CUR), *cambios escolares* (CAMB ESC) y *otros*.
- Sugerencias y críticas: *metodologías y actividades* (M Y ACT), *críticas* (CRÍT) y *otros*.
- Felicitaciones: *actividades curriculares* (ACT CURR), *desempeño docente* (DESEM DOC) y *otros*.
- Respuestas: *comunicaciones positivas* (COM POS), *comunicaciones negativas* (COM NEG) e *informaciones neutras* (INF NEUT).
- Informaciones neutras: *justificaciones* (JUST), *indicaciones y consultas* (IND Y CON) y *otros*.

Tabla 5: Frecuencias, porcentajes, desviaciones típicas y medias de las categorías evaluadas de la comunicación Familias-Profesorado

CATEGORÍAS		CICLO																				TOTAL											
		PRIMERO				TOTAL				SEGUNDO				TOTAL				TERCERO				TOTAL											
		FRE.		POR.		FRE.	Media	FRE.	POR.	FRE.	POR.		FRE.	Media	FRE.	POR.	FRE.	POR.		FRE.	Media	FRE.	POR.	FRE.	POR.								
		POR.		DT						POR.		DT						POR.		DT													
SEXO		M	F	M	F					M	F	M	F					M	F	M	F												
SOLICITUDES	REUN	6	1	86%	14%	7	0,35	10	15,2%	3	0	100%	0%	3	0,15	4	8,5%	3	4	42,9%	57,1%	7	0,35	9	29%	23	16%						
					10,6%	0,49							6,38%	0,49							22,6%	0,59											
	A. ESC	0	0	0%	0%	0	0			0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0											
					0%	0							0%	0							0%	0											
	INF CUR	1	1	50%	50%	2	0,1			3%	0,31	1	0	100%	0%			1	0,05	2,13%	0,22	0	0					0%	0%	0	0	0%	0
					0	0	0%			0	0	0	0%	0	0%			0	0	0%	0	2	0,1					6,5%	0,31				
CAMB ESC	0	0	0%	0%	0	0	0%	0	0	0	0%	0	0	0	0	0	0	1	1	50%	50%	0	0	0%	0								
				0%	0					0%	0							0	0	0%	0%	0	0	0%	0								
OTROS	0	1	0%	100%	1	0,05	1,5%	0,22	0	0	0%	0%	0	0	0%	0	0	0	0	0	0%	0%	0	0	0%	0							
SUGERENCIAS Y CRÍTICAS	M Y AC	0	0	0%	0%	0	0	0	0%	0	0	0%	0%	0	0	0	0%	0	0	0%	0%	0	0	1	3,2%	1	0,7%						
					0	0							0	0					0	0			0					0					
	CRÍT	0	0	0%	0%	0	0			0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0					0	0	0	0	0	0
					0	0							0	0					0	0			3,22%					0,22					
	OTROS	0	0	0%	0%	0	0			0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0					0	0	0	0	0	0
					0	0							0	0					0	0			0%					0					
FELICITACIONES	ACT CURR	0	0	0%	0%	0	0	1	1,5%	0	0	0%	0%	0	0	1	2,1%	0	0	0%	0%	0	0	0	0%	2	1,4%						
					0%	0							0%	0					0%	0			0%					0					
	DESEM DOC	1	0	100%	0%	1	0,05			1,52%	0,22	0	1	0%	100%			1	0,05	2,12%	0,22	0	0					0%	0%	0	0	0%	0
					1,52%	0,22							0	0					0	0			0%					0					
	OTROS	0	0	0%	0%	0	0			0%	0	0	0%	0%	0			0	0%	0	0	0	0					0%	0%	0	0	0%	0
					0%	0							0%	0					0%	0			0%					0					
RESPUESTAS	COM POS	2	1	66,7%	33,3%	3	0,15	21	38,8%	0	0	0%	0%	0	0	16	34%	0	1	0%	100%	1	0,05	6	19,4%	43	29,9%						
					4,5%	0,40							0%	0					3,23%	0,22													
	COM NEG	2	1	66,7%	33,3%	3	0,15			1	4	20%	80%	5	0,25			10,6%	0,72	0	2	0%	100%					2	0,1	6,45%	0,45		
					4,5%	0,40							10,6%	0,72					6,45%	0,45													
	INF NEUT	7	8	46,7%	53,3%	15	0,74			7	4	63,6%	36,4%	11	0,55			2	1	66,7%	33,3%	3	0,15					9,68%	0,37				
					22,3%	1,25							23,4%	0,82					9,68%	0,37													
INFORMACIONES NEUTRAS	JUST	6	8	42,9%	57,1%	14	0,7	34	51,5%	13	4	76,5%	23,5%	17	0,85	26	55,3%	7	5	58,3%	41,7%	12	0,6	15	48,4%	75	52,1%						
					21,2%	0,92							36,2%	1,5					38,7%	1,19													
	IND Y CON	13	7	65%	35%	20	1			3	6	33,3%	66,7%	9	0,45			2	1	66,7%	33,3%	3	0,15					9,7%	0,37				
					30,3%	1,52							19,1%	0,83					9,7%	0,37													
	OTROS	0	0	0%	0%	0	0			0	0	0%	0%	0	0			0	0	0%	0%	0	0					0%	0				
					0%	0							0%	0					0%	0			0%					0					
TOTAL		38	28	57,6%	42,4%		3,3	66	45,8%	28	19	58,6%	40,4%		2,35	47	32,6%	15	16	48,4%	51,6%		1,55	31	21,5%	144	100%						
							6,31								5							3,21											

Como observamos en la Tabla 5, los resultados que se obtuvieron en nuestra investigación nos muestran que la mayoría de las intervenciones de las familias se canaliza en las *informaciones neutras*, con un 52,1%, seguido de la categoría *respuestas*, con un 29,9%. La tercera categoría que mayor número de comunicaciones registró fue *solicitudes*, con un 16%, con bastante distancia de las categorías de *sugerencias y críticas* y *felicitaciones*, que tan solo se registraron 1 y 2 intervenciones respectivamente.

Como comentábamos en el apartado anterior, se observa una tendencia a disminuir las intervenciones comunicativas a través de las agendas a medida que se avanza en el sistema educativo, pues encontramos que en el primer ciclo se registran 66 (45,8%) intervenciones en total, mientras que en el segundo ciclo 47 (32,6%) y en el último ciclo 31 (21,5%).

Si tenemos en cuenta la variable sexo, en términos generales, no parece haber una diferencia, como observamos en la Tabla 5, entre las intervenciones comunicativas de los familiares de alumnos (57,6% en el primer ciclo; 58,6% en el segundo ciclo; 48,4% en el tercer ciclo) y los familiares de alumnas (42,4% en el primer ciclo; 40,4% en el segundo ciclo; 51,6% en el tercer ciclo).

- Primer ciclo

En el primer ciclo, siguiendo la tendencia global de las intervenciones de los familiares hacia los profesores, la mayor parte de las intervenciones, con bastante diferencia, fue registrada en la categoría de *informaciones neutras*, con un total del 51,5% de ellas. Seguido de esta, la categoría que más intervenciones registró fue la dedicada a las *respuestas*, con un 38,8%, seguida de las *solicitudes* con el 15,2% y una sola intervención registrada en *felicitaciones*. No fue registrada ninguna intervención en la categoría de *sugerencias y críticas*.

La configuración de las intervenciones registradas en la categoría de *informaciones neutras* fue de un 21,2% del total en *justificaciones* y el 30,3% restante en *indicaciones* y *consultas*. Como modelo del primero, podríamos sugerir “*XalumnoX no asistió a clase por renovación del DNI Gracias*”, mientras que de la segunda “*Ola²XprofesoraX soy la madre de XAlumnoX por favor se han equivocado en el libro de lengua en la librería que si los puede volver a Traer hoy para que me lo cambien. Gracias.*”

En cuanto a la categoría *respuestas*, la mayoría de las registradas se incluían en las que competen a las *informaciones neutras*, siendo el 22,3% de (38,8%). Las respuestas a *comunicaciones positivas* y las respuestas a *comunicaciones negativas* incluyeron ambas un 4,5% del total. De modelo de respuestas a *comunicaciones positivas* podríamos señalar:

“¡Muchas gracias XprofesoraX! Estamos muy contentos y aliviados de saber que todo marcha mejor este año.

²Las intervenciones se registraron de forma literal, por lo que muchas de ellas contienen errores ortográficos y gramaticales.

Comentarte que ya tenemos los cuadernos de caligrafía que me recomendastes, nos queda ir trabajando un poquito cada día. ¡gracias de nuevo! Un saludo.”

De respuesta a *comunicaciones neutras* un modelo fue “XprofesoraX los martes a esa hora me es imposible porque XalumnoX tiene multideporte en el cole de la once a las 18h ¿podría ser más temprano u otro día?”. Por último, como ejemplo de respuestas a *comunicaciones negativas* se registró:

“Perdona XprofesoraX acabo de leer todo porque no las había visto cuando la he abierto, veía las letras de XalumnaX y no pensaba que detrás había notas... lo siento! Además, intento estar a la altura pero me es muy complicado sola para las tras con tantas tareas y el trabajo me cuesta la verdad, pero a partir de hoy no habrá ni un solo día que no la mire y estaré encima de XalumnaX para que haga sus tareas, Muchas gracias XprofesoraX por toda tu atención. Un saludo.”

De la categoría de *solicitudes*, 7 de las 10 intervenciones registradas se incluyeron en *reuniones*, como por ejemplo: “¡Buenos días! Por motivos laborales te solicito con antelación tutoría para el martes 3 de noviembre (el único que tengo libre) a la hora más temprana posible. ¡Muchas gracias! De paso, también agradecerte el trabajo y motivación que estás sembrando en nuestro niño.”. Dos de las intervenciones de esta categorías, que sumaban un total de 10, se registraron en *informaciones curriculares*, que se podría citar como modelo:

*“Buenos días; me gustaría saber como va XalumnoX? Si tiene tarea pendiente en los libros? Él dice que no.
En casa todos los días hace dictado, problemas, cuentas y lectura, alternando, claro. Necesita más refuerzo de algo en concreto? Gracias”.*

Por último, y siguiendo con los datos expuestos en la Tabla 5, solo una comunicación de las 10 totales se registró en otros “¡Hola! Hoy es el cumpleaños de XAlumnaX y me gustaría solicitarte que le permitieses repartir unas chucherías al finalizar la clase. Gracias”.

En *felicitaciones* solo se registró una intervención, que se traduce en un 1,5% del total, como se presenta en la Tabla 5, la cual fue “(...)De paso, también agradecerte el trabajo y motivación que estás sembrando en nuestro niño.”, que provenía de un mensaje que también se registró en la categoría de *solicitudes de reuniones* y que vimos anteriormente, pero por ser una felicitación pura, y que bien podría no haberla incluido para hacer una solicitud de tutoría, se vio interesante incluir en ambas.

- Segundo ciclo

En el segundo ciclo, la proporción de las intervenciones se distribuye, según los datos obtenidos, de la misma forma, siendo la categoría de las *informaciones neutras* con el 55,3% de las intervenciones la que más registró, seguida de las *respuestas* con el 16%,

las *solicitudes* con el 8,5% y solo una *felicitación* (2,1%) como se puede ver en la Tabla 5.

Tal y como se presenta en la Tabla 5, en la categoría de *informaciones neutras*, el 36,2% corresponde a las *justificaciones* y el 19,1% a las *indicaciones y consultas*, siguiendo los modelos del anterior ciclo.

En la categoría de *respuestas*, se encontró que el 10,6% correspondía a las *comunicaciones negativas* y el 23,4% a las *informaciones neutras*. Ninguna respuesta se registró de las *comunicaciones positivas*, que como observamos en la Tabla 5, en este ciclo no había. Un ejemplo de respuestas a comunicaciones negativas fue “*Gracias por tenerme informada!*” mientras que de informaciones neutras se registró “*yo hablaré mañana con Don XprofesorX. Gracias.*”.

En cuanto a las solicitudes, 3 de las 4 fueron registradas en *reuniones*, como “*B días Srta XprofesoraX, XalumnoX ha firmado los exámenes por mi es muy grave lo que ha echo. Me gustaría hablar con usted a la salida (2:00) si pudiera ser, se lo agradecería.*”, mientras que la restante se reconoció en *información curricular*, la cual decía “*XprofesoraX, los exámenes no me los ha traído dice que se le han olvidado en la carpeta del cole.*”.

La *felicitación* registrada exponía: “*Buenos días Srta. XprofesoraX, quería agradecerle la oportunidad que le da usted a XalumnaX, de recibir estas clases de apoyo, yo desde casa intentaré que las aproveche al máximo. Un saludo. Gracias!*”.

- Tercer ciclo

Los resultados obtenidos, y expresados en la Tabla 5, nos revelan que las intervenciones del tercer ciclo se concentraron en las *informaciones neutras* con el 48,4%, a la que le sucede con el 29% las *solicitudes*, con el 19,4% las *respuestas* y con una *crítica* que representa el 3,2%. No se registró ninguna intervención en *felicitaciones*.

Las *informaciones neutras* se configuran en un 38,7% de *justificaciones* y un 9,7% de *indicaciones y consultas*. Del primero, se almacenó como uno de los ejemplos “*Buenos días XprofesoraX, XalumnaX terminó su trabajo aller pero esta mañana con las prisas de coger el autobús se lo dejo en casa, ella me llamo del colegio para que se lo asercara pero yo estaba trabajando. Le aseguro que se esforzó y lo termino aller. Un saludo*” y de la segunda categoría “*Buenos días, hoy recojo a XalumnoX para ir al médico*”.

Las *solicitudes* se dividen en 7 de 9 para las *reuniones* y las dos restantes de *cambios escolares*, como por ejemplo “*Buenos días: XalumnoX tiene clases particulares los lunes y miércoles de 16:30 a 18:30 h (una hora de apoyo y otra de ingles) ¿existe posibilidad de cambiarle a Martes y Jueves? Saludos.*” o “*Buenos días. XalumnaX me ha comentado que no ve bien la pizarra digital. Fuimos a la óptica y le ha salido miopía pero no tenemos cita en el oftalmólogo hasta enero. Le agradecería que la pusiera más cerca de la pizarra. Gracias y un saludo.*”.

Las *respuestas*, se distribuyen en 1 de 6 para la *comunicación positiva*, 2 para las *negativas* y 3 para las *neutras*. De ejemplo de la *comunicación positiva* se almacenó “Me alegro muchísimo, uf, a ver si sigue así. Muchas gracias y un saludo”. De ejemplo de las *respuestas negativas* se podría citar “*Por lo menos ha sido sincera, no como otros que se lo han callado y no les has mandado notas, XalumnaX es la 1ª vez que no ha traído los deberes, verdad. Un saludo*” mientras que de las *neutras* “*Don XprofesorX el martes no podría ir a tutoría si no es mucha molestia para el martes siguiente o cuando usted pueda. Gracias*”.

La única crítica registrada fue “*Buenos días Señorita XprofesoraX, Xalumnax faltó toda la semana pasada a clase por estar con gastronteritis. Tenia varios exámenes y se los an repetido, no entiendo porque usted no se lo hace. No a faltado al examen por gusto si no por enfermedad. Un saludo*.”.

5.2. Análisis de contenido de las intervenciones comunicativas de las agendas escolares

En este apartado, con el objetivo de ofrecer una visión más profunda de la comunicación entre familias, profesorados y viceversa, se van a mostrar ejemplos relevantes de cada categoría para analizar y categorizar las intervenciones. Se mostrarán divididos en categorías y subcategorías, a excepción de la categoría de respuestas de familias-profesorado, que se incluirá en cada una de las categorías correspondiente al profesorado para facilitar su comprensión y análisis; se obviarán las categorías que no registraron ninguna intervención.

5.2.1. Análisis de contenido de la comunicación profesorado-familias y las respuestas de los familiares

- Comunicaciones positivas

o Comportamiento

Uno de los usos comunicativos, aunque no el más extendido, de las agendas escolares es el de informar a los padres, madres y tutores legales de aspectos positivos o mejoras en la conducta de los alumnos y alumnas. Se aprovecha, por ejemplo, para felicitar por tareas académicas realizadas:

“XAX ha hecho una exposición estupenda. Felicidades por el trabajo realizado”.

También, se utiliza para informar, como se decía, de mejoras conductuales, como manifiestan algunas de las intervenciones que se registraron “*XmadreX, en cuanto a relaciones sociales, XalumnoX está desconocido, en el buen sentido; ¡tengo que llamarle la atención para que deje de hablar con XalumnoX! ¿Te lo puedes creer? Me alegro muchísimo, ¡prefiero mandarlo a callar!*”, “*XalumnaX está mejorando mucho en relación al comportamiento con sus compañeros. En este tiempo no ha tenido ningún*

conflicto.” O “XalumnaX está mejorando y está esforzándose en interrumpir menos en la clase. Un saludo.”.

Se encontró también que existían comunicaciones con una intención únicamente informativa, es decir, no había un déficit como se manifestaba anteriormente, ni tampoco un hecho puntual, sino que se notificaba el buen comportamiento sin más pretensión que la de comunicar como *“XalumnoX es un excelente alumno, muy bueno en cálculo mental ¡Felicidades!”*, *“XalumnoX es un alumno estupendo, siempre termina su tarea ¡sigue así!”* y *“Estimados padres de XalumnoX: su hijo es un niño muy trabajador y obediente. Tiene un fantástico comportamiento en clase. Necesitamos, no obstante, repasar un poquito más en casa el vocabulario de Cambridge, pues es lo único que tiene más “florete”*; en esta última observamos que sugiere reforzar un aspecto, pero dándole un enfoque positivo.

▪ Respuestas

Las respuestas de las familias a comunicaciones positivas eran de agradecimiento por la información, tal y como se registró en los ejemplos:

“¡Muchas gracias XprofesoraX! Estamos muy contentos y aliviados de saber que todo marcha mejor este año.

Comentarte que ya tenemos los cuadernos de caligrafía que me recomendaste, nos queda ir trabajando un poquito cada día. ¡gracias de nuevo! Un saludo.”

“¡Muchas gracias por mantenernos informados! No imaginas que alegría y tranquilidad nos da saberlo. Un saludo”.

Las familias agradecen bastante que se les informe de los progresos y conductas positivas de sus hijos e hijas, además, como se expresaba en las aportaciones teóricas de la mano de Marcondes y Sigolo (2012), una barrera que hacía distanciar las relaciones entre familia y escuela era la de solo dar un enfoque negativo y superficial a las intervenciones, por lo que comunicar aspectos positivos convertirían esta barrera en una oportunidad, que mejoraría la confianza entre ambos.

- Comunicaciones negativas

○ Calificaciones

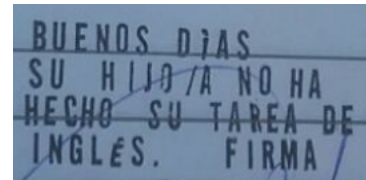
En esta categoría, solo se registró una intervención que decía *“Nota examen de matemáticas tema 1º suficiente”*. La mayoría de las calificaciones que se observaban, aunque no se categorizaron por estar fuera del objetivo de nuestro estudio, eran apuntadas por el alumnado.

○ Comportamiento

Las *comunicaciones negativas* relativas al *comportamiento* suelen referirse a comportamientos negativos o a actitudes negativas con relación a las actividades académicas, como olvidar la tarea o libros. De esto último que se comenta, se registraron intervenciones como *“A XalumnoX le falta el cuadernillo de Lengua “Primeros pasos” Si lo tiene en casa que lo traiga mañana junto con los libros de matemáticas. Gracias”, “Buenos días, os comunico que XalumnoX no ha hecho las actividades de repaso que mando previas al control, ya en dos*

Imagen 1

ocasiones y me pone excusas. Un saludo.”, “XalumnaX no trae el trabajo terminado de casa ¿por qué? La tutora” y “No ha traído el cuaderno de sociales con los ejercicios hechos ni ayer ni hoy”. Hay incluso profesores y profesoras que tienen un sello prediseñado para notificar la falta de tareas (Imagen 1) ¿señal de una disposición a solo comentar lo negativo?



En cuanto a actitudes negativas, se recogieron algunas como *“Hoy se ha peleado con un compañero. Mañana estará conmigo a la hora del recreo”, “Hoy en el tiempo de las actividades solo ha puesto la fecha, La tutora.”, “XalumnaX no anota las tareas de la pizarra”, “Tu hijo XalumnoX no hay forma que entre en orden y cumpla, hoy se “olvidó” la agenda. Lleva dos negativos seguidos en sociales” y “Buenos días, XalumnoX se ha dedicado a hacer aviones de papel y posteriormente, le ha dado un puñetazo en la mano a su compañero. Hablen con él para que cambie su actitud”.*

Las intervenciones en este caso suelen ser concisas, incluso podríamos señalar que tienen un tono poco asertivo, que quizás pueda distanciar y limitar la relación familia-escuela, como decían los autores Marcondes y Sigolo (2012), por ser intervenciones negativas y superficiales.

▪ Respuestas

Las *respuestas* que fueron registradas se podrían clasificar en notificaciones de haberlo leído, agradecimientos y respuesta a lo requerido o bien, justificar la conducta negativa del alumno o alumna. De la primera tipología descrita, podemos citar algunas como:

“Perdona XprofesoraX acabo de leer todo porque no las había visto cuando la he abierto, veía las letras de XalumnaX y no pensaba que detrás había notas... lo siento! Además, intento estar a la altura pero me es muy complicado sola para las tras con tantas tareas y el trabajo me cuesta la verdad, pero a partir de hoy no habrá ni un solo día que no la mire y estaré encima de XalumnaX para que haga sus tareas, Muchas gracias XprofesoraX por toda tu atención. Un saludo.”

“Se lo mando. Gracias”

“Enterada. Gracias.”

“Gracias por tenerme informada!”

En cuanto a lo que se comentaba de las justificaciones, se recogieron algunas confrontaciones de las familias con el profesorado como:

“Buenos días! Señorita XprofesoraX, según XalumnaX eran deberes antiguos, que estaban todos mal y que usted le a arrancado la pag y que por eso no los tenía echo, cosa que no me cuadra a mi pregunta de por qué no tenía hecho los deberes... Ayer supuestamente no tenía, y ano sé si se refiere a los antiguos mal hechos o a los de ayer. La nota conseguida en mates (3.5) ha llegado hoy... No sé si es que se le han trabado o es dejadez... yo tampoco sé a qué atenerme con ella. Un saludo y Gracias!”

A lo que respondía la profesora: *“En ningún momento yo le he arrancado la hoja porque estuviese mal. Miente. No es mi forma de enseñar. La tutora”* y acabando con la siguiente respuesta del familiar *“XalumnaX tendrá su castigo por mentir. Disculpe y gracias!”*.

Otra de las confrontaciones encontradas comenzó al notificar, por parte de la profesora, lo siguiente: *“Hoy XalumnaX no trae hechas las actividades de Lengua. Ayer tuvieron hora para hacerlas en clase. Le pregunto qué estuvo haciendo y me responde que hablando”* siendo la respuesta de la madre *“Por lo menos ha sido sincera, no como otros que se lo han callado y no les has mandado notas, XalumnaX es la 1ª vez que no ha traído los deberes, verdad. Un saludo”*. A esta la profesora contestó con un mensaje que registramos en la categoría otros de comunicaciones negativas, que fue:

“Todos los alumnos que no traen las actividades hechas, especialmente las que se hacen en clase, llevan nota en agenda o informo a las madres/padres en tutoría. Ayer fue solo ella. XalumnaX suele hacerlas siempre por eso ayer vi conveniente escribir la nota. El no hacerlas implica el que se pierda en la clase.

Evidentemente, me alegro que sea sincera. Si un alumno no trae las actividades y por lo que sea no me doy cuenta, no pongo nota en la agenda, pero el perjudicado es el/ella.

XalumnaX es una niña que puede y no quiero que baje su rendimiento para que llegue a secundaria con confianza”

Finalmente, la madre contestó agradecida, tras la intervención de la profesora con un final que valoraba positivamente a la alumna, con la siguiente intervención: *“Vale. Si te lo agradezco. Lo único que ella sabía que había compañeros sin tener los deberes hechos y no le mandaste nota y se dio cuenta y es lo que me molestó. Y intentamos que por todos modos que diga la verdad siempre. Te agradezco tu atención. Un saludo”*.

Otras notificaciones que justificaban conductas negativas fueron *“Gracias por avisar, la verdad es que ayer estaba muy distraída. De hecho le costo acabar los deberes, le han quedado un par de ejercicios por hacer, que acabará hoy. Un saludo”* y *“No lo ha hecho porque no se han encontrado los libros”*.

- **Informaciones neutras**

- **Reuniones**

Gran parte de las interacciones son canalizadas en esta categoría, en la que los mensajes que se codificaron eran para concertar o concretar una hora de tutoría, respondiendo a las solicitudes de los familiares o bien tomando la iniciativa de la misma. Algunos ejemplos fueron *“Nos vemos el miércoles 4-11 a las 14’00 h.”*, *“Hola XmadreX, si te parece bien el martes 10/11/15 a las 17:30. Un saludo”*, *“Estimada XmadreX podemos postponer las cita para el martes 17 a las 5:45 o si te viene mejor podemos vernos en un recreo, los lunes, miércoles o viernes; lo que te venga mejor”*, *“Ruego que me confirme la tutoría”*, *“Hola XmadreX, si te parece bien el martes 10/11/15 a las 17:30. Un saludo.”* o *“Tendrá que ser para el martes seguramente pues tenemos curso.”*.

- **Respuestas**

Aunque no se ha dividido las respuestas en categorías concretas, las respuestas en esta subcategoría son en la misma línea que la del profesorado, los familiares intervienen para concertar la cita o confirmar asistencia, expresando por ejemplo *“Iremos”*, *“Puede ser a las 4 y media mejor”*, *“XprofesoraX los martes a esa hora me es imposible porque XalumnoX tiene multideporte en el cole de la once a las 18h ¿podría ser más temprano u otro día?”* o *“Vale XprofesoraX muchas gracias.”*

- **Actividades curriculares**

Las actividades curriculares fueron especialmente numerosas en el primer ciclo, y es que el contenido de ellas suele ser para indicar traer o explicar una actividad, unos materiales, una tarea específica, etc. Por lo tanto, a medida que se avanza en el sistema educativo, la autonomía aumenta y es menos necesario escribir este tipo de recordatorios.

Ejemplos de esta categoría fueron *“Traer un bicolor. Traer libro de valores”*, *“¡Buenos días! XalumnaX ha traído hechas las páginas de matemáticas 38 y 39 sobre la centena y aun no se había explicado en clase. Le he dicho que lo borrara para volver a hacerlo. Por favor, que no haga en casa lo que aún no se ha dado en clase. Gracias.”*, *“Traer libro de Religión para el jueves”*, *“XAlumnoX hará la exposición el jueves, 29-10”* o *“Tiene que hacer caligrafía todos los días (un poco)”*.

También se registró, como se apuntaba, resolución de dudas sobre actividades, en este caso a una madre que solicitaba una explicación de un ejercicio. Fueron varias las intervenciones de ambas, se dejan dos de ellas *“La pregunta 3 no se refería al nombre*

sino al concepto de vecino. Explicamos en clase que eran los habitantes de tu misma localidad. Un saludo.” Y “¡Buenos días! Atrasar puestos en una fila es irse hacia atrás no hacia delante. Hemos hecho en clase una fila con niños para eso, XalumnoX lo vivió en la practica y lo ha comprendido perfectamente. Y adelantar no es ir hacia atrás sino hacia delante. Un saludo.”.

En cuanto a las respuestas de este apartado, que no son muchas por lo que no vamos a dedicarle gran extensión, fueron o justificar un error de alguna actividad curricular como *“¡Buenos días! Las ha hecho porque las tenía apuntada y se habrá confundido.”*, autorizar a participar en alguna actividad *“Si quiero que XalumnaX participe en el teatro de Navidad.”* o como anteriormente se exponía, debatir sobre una actividad.

- Actividades extracurriculares

En esta categoría se registraron aquellas comunicaciones que hicieran referencia a actividades que se saliesen de la dinámica cotidiana de la clase, por ejemplo proponer a un alumno para clases particulares como *“He propuesto a XalumnaX para las clases particulares de por la tarde. Por favor, hablar con Don Pepe para confirmar”* y *“He propuesto a XalumnoX para que asista a las clases de refuerzo de por la tarde. Mañana 26 nov. deberá hablar con Don XprofesorX a las 9 o bien a las 2 tarde”*, o indicaciones para actividades extraordinarias como *“Traer solo el estuche y el desayuno. Si alguien quiere puede traer un juego de mesa”*.

- Otros

Mensajes de distinta tipología se agruparon en esta categoría. Se encontró por ejemplo algunas intervenciones que hacían referencia a informaciones sobre síntomas de enfermedades como *“XAX ha estado malito toda la mañana, no ha parado de ir al servicio”* o *“¿Se mareaba XalumnaX tanto? ¿Por qué? Ella me dice que está mareada pero yo la veo bien.”*. También había una indicación sobre un comportamiento neutro, es decir, ni negativo ni positivo, pero que afectaba a la rutina en el aula, la cuál decía *“Dice XalumnoX que no hace pipí antes de venir al colegio por lo que no aguanta en clase. Recuerdele que debe hacer en casa por la mañana.”*.

Respuestas de carácter neutro sobre indicaciones u otro tipo de mensajes a familiares que, con motivo de optimizar el instrumento, hubiera sido interesante incorporar al instrumento de la comunicación profesorado-familia. Estas fueron:

“¡Hola! En primer lugar comentarte que he hablado con XalumnoX para que entienda que debería habérmelo comentado a mí primero, ya que ha ocurrido en clase. Hemos aclarado el asunto y no es como XalumnoX te ha dicho. XOtroalumnoX tiene 3 gomas, pero son suyas. Da la casualidad que una es muy grande y se reconoce fácilmente y las otras dos tienen su nombre, uno puesto por mí y otro por su madre.

Hay más niños/as en la clase que tienen gomas con las mismas características que las de XalumnoX. Se las he enseñado para que él entienda que podrían ser cualquiera de esas. Realmente XalumnoX no tenía

pruebas, simplemente lo ha dicho porque ha visto que XotroalumnoX tiene tres gomas, pero no son suyas.

En conclusión, se trata de que XalumnoX entienda que para acusar a alguien hay que tener pruebas y estar seguro de lo que se hace. Él mismo admite que realmente no sabía cual era su goma. Y al e he dado una del dinero del fondo común. Un saludo.”

Y también “No te preocupes, comprendo tu situación. XalumnaX es una niña muy inteligente y entre todos tenemos que sacarla adelante.”, que como vemos, nos sugiere un mensaje positivo sobre la alumna.

Por último, se encontraron consultas, indicaciones y propuestas hacia los padres, como “He propuesto a XalumnoX para que asista a las clases de refuerzo de por la tarde. Mañana 26 nov. deberá hablar con Don XprofesorX a las 9 o bien a las 2 tarde”, “¡Por favor! Es importante que firmen las notas de la agenda para saber si las habéis recibido. Gracias.”, “XalumnoX debe entregar el control de inglés firmado.”, “Devolver los exámenes” “XalumnoX ha perdido el transportador de ángulos ¿lo tiene en casa? Un saludo.” y “¡¡Importante!! Devolver los controles firmados mañana. Si no es así no se lo puedo dejárselos más. La tutora.”. Además, una nota felicitaba el año nuevo y la navidad, “Querida familia de XalumnoX les deseo una feliz Navidad y un próspero año.”, y otra nota, que era una comunicación negativa, se rectificó y se vio oportuno incluirla como neutra “Ayer no anotó las tareas. Me rectifico la nota de Matemáticas, él no la copió bien.”.

5.2.2. Análisis de contenido de la comunicación familias-profesorado

- Solicitudes

○ Reuniones

Los padres, madres y tutores legales usan especialmente la agenda para pedir tutoría y concordar las citas, como vimos anteriormente. Algunos de los ejemplos archivados fueron “Buenos días XprofesoraX, nos gustaría tener una reunión contigo para hablar de XalumnoX. Un saludo.”, “Hola, soy la mamá de XalumnoX, me gustaría que me diera tutoría cuando usted pueda. Gracias”, “Buenos días Soy XpadreX el padre de Iván me gustaría tener una tutoría cuando usted pueda.” y “¡Buenos días! Quería que supieras que ayer no pude asistir a la reunión porque también tuve la de mi hijo que está en 1º, a pesar de mi interés. Me gustaría conocerte y hablar un poco. Cuando lo veas oportuno, quisiera que tuviéramos ocasión para ello. Y así “nos ponemos caras”. Gracias y hasta entonces un saludo.”.

○ Información curricular

Solo se registraron 3 solicitudes de información curricular:

“No te apures, yo sé que XalumnaX va bien pero no sé si hace falta reforzar algo, sino te importa pónmelo por escrito si hubiera algo, y ya en otro momento tendremos tutoría.”,

“Buenos días; me gustaría saber como va XalumnoX? Si tiene tarea pendiente en los libros? Él dice que no.

En casa todos los días hace dictado, problemas, cuentas y lectura, alternando, claro. Necesita más refuerzo de algo en concreto? Gracias”.

“XprofesoraX, los exámenes no me los ha traído dice que se le han olvidado en la carpeta del cole.”

Las dos primeras intervenciones piden información de carácter más general, mientras la segunda específicamente los exámenes.

- Cambios escolares

Hubo familiares que solicitaron cambios escolares a través de las agendas como *“Buenos días: XalumnoX tiene clases particulares los lunes y miércoles de 16:30 a 18:30 h (una hora de apoyo y otra de ingles) ¿existe posibilidad de cambiarle a Martes y Jueves? Saludos.”* que como observamos, pedía un cambio de día de las clases de apoyo. La otra intervención que se archivó pedía un cambio de sitio pues sospechaban que su hija podría tener miopía *“Buenos días. XalumnaX me ha comentado que no ve bien la pizarra digital. Fuimos a la óptica y le ha salido miopía pero no tenemos cita en el oftalmólogo hasta enero. Le agradecería que la pusiera más cerca de la pizarra. Gracias y un saludo.”.*

- Otros

Una única nota se registró en esta categoría, solicitando un tiempo para repartir unas chucherías entre sus compañeros *“¡Hola! Hoy es el cumpleaños de XalumnaX y me gustaría solicitarte que le permitieses repartir unas chucherías al finalizar la clase. Gracias”.*

- Sugerencias y críticas

- Críticas

Únicamente una intervención fue registrada en este aspecto, y esta decía *“Buenos días Señorita XprofesoraX, XalumnaX faltó toda la semana pasada a clase por estar con gastronteritis. Tenía varios exámenes y se los an repetido, no entiendo porque usted no se lo hace. No a faltado al examen por gusto si no por enfermedad. Un saludo.”.*

El familiar expresaba disconformidad con una decisión tomada por una profesora, pues no le repitió un examen a la alumna a su cargo como podemos ver.

- Felicitaciones

○ Desempeño docente

En esta categoría se registraron solo dos intervenciones, siendo una de ellas extracto de otra, como ya se explicó, siendo la siguiente: *"(...)De paso, también agradecerle el trabajo y motivación que estás sembrando en nuestro niño."* La otra, felicitaba a la profesora por una decisión adoptada, por lo que se incluyó en esta categoría: *"Buenos días Srta. XprofesoraX, quería agradecerle la oportunidad que le da usted a XalumnaX, de recibir estas clases de apoyo, yo desde casa intentaré que las aproveche al máximo. Un saludo. Gracias!"*.

- Informaciones neutras

○ Justificaciones

Las intervenciones más numerosas de los padres, madres y tutores legales se canalizan en esta categoría. Las justificaciones se pueden referir, por un lado, a faltas de asistencia como: *"XalumnoX no asistió a clase por renovación del DNI Gracias"* o *"Don XprofesorX XalumnoX no asistió ayer a clase porque se encontraba con dolor de cabeza."*

Por otro lado, justificaban el porqué de la falta de alguna actividad, por ejemplo: *"XalumnoX no hizo los deberes porque no coincide las páginas apuntadas con el libro. Gracias."*, *"XprofesoraX la actividad 4 de lengua no la he entendido y no la hemos hecho"* o *"Buenos días, XalumnoX no lleva los deberes hechos, ayer tuvo que estar con su tío ya que nos encontramos de mudanza, le ruego disculpe las molestias y me diga todo lo que tenga atrasado. Gracias."*

Se encontró también una justificación de un familiar que decía lo siguiente: *"Perdone la falta de ayer, pero estaba mala en la cama con fiebre. Deme hora para otro día. Disculpa las molestias"*.

○ Indicaciones y consultas

Las intervenciones en esta categoría tenían como objetivo informar al profesorado de aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de sus clases, como una enfermedad, un cambio en su horario, etc. Podríamos rescatar como ejemplo en este sentido:

"XalumnoX no puede escribir mucho porque se ha lastimado un mano"

"Buenos días SrtaXprofesoraX, comentarle que XalumnaX se cayó el sábado y se ha roto el cúbito y el radio, le doy mi nº de teléfono XnúmeroX por si no se encuentra bien, pueda llamarme. También, si puede hacer el favor de que alguna compañera le acompañe al servicio, por lo menos los primeros días. Gracias."

“Buenos días XprofesorX, comentarle que a XalumnaX le han quitado la escayola, pero ella no se atreve mucho a mover el brazo, dice que le da miedo, usted mejor que nadie sabrá la clase de ejercicios que le vendrán bien.”

“Buenos días XprofesoraX: XalumnaX no va hoy muy católica al cole, se queja de la cabeza, ya le di su garabe. Si se pone quejosa, por favor avíseme. Gracias un saludo.”.

También, en esta categoría, se registraron comunicaciones que preguntaban dudas al profesorado o le pedían algo, por ejemplo *“Buenos días SrtaXprofesoraX, XalumnaX me ha dicho que hace una semana perdió el estuche con los rotuladores, a ver si usted se lo ha encontrado por casualidad. Gracias.”*, *“Hola XprofesoraX buenos días. A ver XalumnoX lleva muchos días diciéndome que se le perdió en clase la goma y que XotroalumnoX tiene 3 gomas, que una de ellas es la suya que la ha reconocido, pero que XotroalumnoX le ha puesto el nombre para no dársela, por favor haz algo para que se la devuelva. Es de color blanca gracias.”* o *“Buenos días, XalumnoX dice que no tiene libro de sociales imagino que se encontrará en el colegio porque nunca lo ha traído. Le agradezco que le ayude a encontrarlo. Muchas gracias”.*

6. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO, LIMITACIONES, PROBLEMAS Y PROSPECTIVA

Las agendas escolares siguen siendo una importante herramienta de comunicación entre el profesorado y las familias. El presente estudio ha permitido estudiar el uso comunicativo de las agendas escolares del alumnado de Educación Primaria tanto de forma descriptiva como analizando el contenido de las intervenciones, permitiendo hacer un primer estudio exploratorio en este tema. También, ha permitido conocer el uso comunicativo de las mismas que hacen tanto padres, madres y tutores legales como profesores y profesoras, así como su frecuencia, discriminando los tipos de mensajes. No existían estudios previos que permitiesen partir de unos resultados y unas hipótesis, lo que era más una limitación que una oportunidad para el estudio.

Los resultados del estudio nos permiten concluir que las agendas se utilizan especialmente para comunicaciones de carácter neutro, es decir, concertar y concretar reuniones e indicar y explicar actividades curriculares en el caso de los profesores y profesoras y para hacer indicaciones y consultas, justificar faltas de asistencias o de trabajo y solicitar reuniones y concretarlas por parte de los profesores.

También tienen un papel destacado las comunicaciones negativas por parte del profesor, que normalmente, avisan de comportamientos disruptivos, inapropiados o de falta de trabajo del alumno o alumna. Esta idea también la encontrábamos en estudios previos de los autores Andrés y Giró (2016) y Oostdam y Hooge (2012), los cuales afirmaban que se establecía una comunicación entre las familias y el profesorado en las tutorías para comentar aspectos negativos, de comportamiento o académicos, que suponen un problema para el alumnado. No obstante, los docentes también utilizan las agendas para comunicar mejoras y conductas positivas del alumnado, aunque es para lo que menos se utiliza.

Por otro lado, como se exponía, las familias suelen usarlas para hacer comunicaciones de carácter neutro, y también, para responder a las comunicaciones del profesorado. Algunas de ellas incluso entran en confrontaciones con los docentes, pero la mayoría mostraban agradecida la atención e información recibida.

La tendencia de las intervenciones disminuye a medida que se avanza en el sistema educativo, lo cual puede ser debido a que se trabaja más la autonomía y el autogobierno del niño o niña en cursos superiores. Los resultados del estudio no revelaron también que no existía una diferencia significativa entre niño y niñas en las intervenciones.

Que la mayor parte de las comunicaciones se canalice en informaciones neutras y negativas puede distanciar la comunicación entre las familias y el profesorado, pues como exponían los autores Marconde y Sigolo (2012), la superficialidad y el enfoque negativo de las intervenciones entre el profesorado y las familias entorpece la correcta relación entre ambas instituciones. El presente estudio confirma lo mantenido por Marconde y Sigolo (2012), quienes exponían que la mayor parte de las informaciones eran superficiales y negativas.

El profesorado experimenta más emociones negativas que positivas, lo que aumenta el riesgo de padecer estrés negativo, como afirman Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) citando a Birch y Ladd (1996). En relación a nuestro estudio, situar las aptitudes y actitudes negativas y deficientes en el centro del diagnóstico, traducido después en comunicaciones a las familias, podría ser negativo para el profesorado, como afirman los autores expuestos. Sin embargo, aumentar las emociones positivas en el aula es un factor que facilita el aprendizaje (Sutton y Wheale, 2003; citado en Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). Aumentar las comunicaciones positivas directamente a los alumnos y también comunicando los progresos y conductas positivas a los padres, madres y tutores legales podría aumentar estas emociones positivas tan necesarias para crear un buen clima de aprendizaje en el aula.

La importancia de desarrollar más comunicaciones positivas que negativas, o al menos, equipararlas, también la encontramos en Romero y Pereira (2012), quienes afirman, por una filosofía educativa eudemónica y positiva que, tenemos déficit y aspectos que mejorar, pero también potencialidades, aptitudes y capacidades que se deben potenciar para mejorar la competencia emocional y social del alumnado. El primer paso para ello sería reconocerlas, destacarlas y darle una mayor importancia en las comunicaciones, sean estas a través de las agendas o no.

Estudios previos sugerían que las madres estaban más comprometidas en la educación de sus hijos, y participaban más en la comunicación con las escuelas (Blau y Hameri, 2012; Álvarez, Aguirre y Vaca, 2010). Aunque el instrumento elaborado no distinguía si la intervención era de un padre, una madre o de otro familiar, cuando en las intervenciones se expresaba explícitamente quién era el familiar que intervenía, la mayor parte correspondía a las madres, quienes además eran las más aludidas por el profesorado. Sería interesante en estudios futuros comprobar si es cierto que las madres están más comprometidas con la educación de sus hijos y si existe algún tipo de correlación con su estado civil y laboral.

Aunque el presente estudio ha contribuido a conocer más profundamente la comunicación del profesorado y las familias a través de las agendas escolares, este, también ha tenido limitaciones. En primer lugar, el muestreo no ha podido ser aleatorio, pues dependía de la aprobación por parte del centro por un lado y de los familiares por otro, por lo que no permite generalizar los datos. No haber estudios previos en la cuestión también ha supuesto una limitación en el estudio, pues no se podía partir de ninguna base, hipótesis ni instrumento. El instrumento, a pesar de considerar que tiene ciertas garantías de validez y que se puede generalizar para cualquier análisis de la comunicación entre el profesorado y las familias, también debe ser optimizado, por ejemplo, añadiendo una categoría de respuestas a la comunicación del profesorado y dividiendo tanto esta como la otra en los subapartados categoriales. La recogida de la muestra también ha sido limitante pues otro de los colegios, de carácter concertado, que se consultó para hacer el estudio se negó a colaborar. Las familias sí se implicaron con el estudio y colaboraron sin ningún tipo de problema, pero al necesitar las agendas escolares los niños y niñas fue muy costoso registrar las agendas escolares, al no poder deshacerse durante mucho tiempo de ellas.

Para estudios futuros, propondría conocer los canales utilizados para la comunicación entre la familia y la escuela, profundizando en el tipo de comunicación que se da, es decir, si es positiva, negativa o neutra. Las tutorías son el canal más conocido pero ¿es el más utilizado? ¿qué tipo de comunicación se da en él? ¿hay otros canales que se ignora y canalizan una buena parte de las comunicaciones entre ambas instituciones? Además, sería interesante investigar si el tipo de centro, es decir, si es público, privado o concertado, condiciona la frecuencia y el tipo de comunicación según las categorías propuestas, bien sea por medio de las agendas escolares u otros canales. Asimismo, si existe alguna tendencia, según el tipo de centro, a priorizar unos canales comunicativos sobre otros.

También, otro aspecto que sería positivo conocer es el impacto que tienen las comunicaciones tanto en las familias como en los niños y niñas, es decir, saber si la comunicación de aspectos negativos corrige o empeora aquello de lo que se informa, y de igual forma con lo positivo, si se potencia o se estanca. En cuanto a las familias, es interesante conocer y profundizar en los intereses que tienen cuando concertan una tutoría, así como sus expectativas ¿qué esperan las familias al comunicarse con el profesorado? ¿se cumple lo esperado? ¿qué tipo de comunicaciones son más adecuadas potenciar?

En la cuestión del uso comunicativo de las agendas escolares, podría ser positivo conocer si existe correlación entre las aptitudes/actitudes del alumnado o si este tiene algún tipo de necesidad educativa especial y el número de intervenciones registradas y su tipo.

Cada vez son más los padres, madres y tutores legales que se comunican a través de las nuevas tecnologías con el profesorado, cobrando especial relevancia en los últimos años el uso de mensajería instantánea. Por ello, estudios futuros podrían investigar sobre esta cuestión, aún por explorar, para saber si es beneficioso para las familias y el alumnado este tipo de comunicación, además de explorar las comunicaciones entre los familiares de los alumnos y si estas tecnologías son una fuente de conflicto o de unión.

En conclusión, las agendas escolares son una herramienta con mucha potencialidad didáctica para el alumnado, sus familias y sus profesores. Por un lado, son esenciales para enseñar a los niños y niñas a ser organizados, a administrar su tiempo, ser independientes y a adquirir nociones básicas de temporalidad. Por otro lado, son un instrumento de comunicación entre el profesorado y las familias, que permite mantener una información constante entre ambos. El profesorado, que tiene cada vez más responsabilidades, no podría atender en tutoría a las familias tanto como quisiera, pero sí podría dedicar unos minutos bisemanalmente para comentar, con un enfoque positivo y de forma asertiva, los avances y aquellos aspectos a trabajar más con el alumno o alumna. Es por ello, que como profesionales de la educación, debemos trabajar en construir agendas escolares que se contaminen de este enfoque positivo y que favorezcan la asertividad en el profesorado y las familias del alumnado, complementando a otras vías de comunicación.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Ramos, M. del C., y Leiva Olivencia, J. J. (2012). The participation of the families in the TIC schools: educational analysis and reflections. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 40, 7-19. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3803125&info=resumen&idoma=ENG>
- Álvarez González, B., Aguirre Burneo, M. E. y Vaca Gallegos, S. (2010). Interacción familia-escuela/Family-school interaction: Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias/Content analysis on teachers and families discourse (Research developed in Ecuadorian schools). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 320-334. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3240799>
- Andrés Cabello, S., y Giró, J. (2016). The role and representation of teaching staff in families' involvement in schools. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 61-71. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5315534&info=resumen&idoma=SPA>
- Ballesta Pagán, F. J., y Cerezo Máiquez, M. del C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 14(2), 133-156. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749087>
- Barredo Ibáñez, D. (2015). El análisis de contenido. Una introducción a la cuantificación de la realidad. *Revista San Gregorio*, (1), 40–50.
- Bermúdez Boza, M. T. (2006). Aproximación cualitativa a un estudio de un caso de un niño con TDA(H). In J. F. Guerrero López (Ed.), *Creatividad, Ingenio e hiperconcentración: las ventajas de ser hiperactivo (TDAH)* (pp. 149–150). Málaga: Editorial Ediciones Aljibe.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. In A. Lucas Marín y A. Noboa (Eds.), *Conocer lo Social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*. Madrid. Retrieved from [http://eprints.sim.ucm.es/24160/1/Bernete \(2013b\).pdf](http://eprints.sim.ucm.es/24160/1/Bernete%20(2013b).pdf)
- Bezdek, J., Summers, J. A., y Turnbull, A. (2010). Professionals' attitudes on partnering with families of children and youth with disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(3), 356–365. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84873378340&partnerID=tZOtx3y1>
- Blau, I., y Hameiri, M. (2012). Teacher–families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers

- want to know more than fathers about their children? *Computers and Education*, 59(2), 701–709. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.012>
- Bolívar Botía, A., y San Fabián Maroto, J. L. (2013). La LOMCE ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 21(1), 7-11. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4127964>
- Cabello González, R., Ruiz Aranda, D., y Fernández Berrocal, P. (2010). Emotionally intelligent teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(1), 41–49. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455&info=resumen&idioma=SPA>
- de Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D’Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., y van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409–425. <http://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- Douglass, A. (2011). Improving family engagement: The organizational context and its influence on partnering with parents in formal child care settings. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2). Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84857132736&partnerID=tZOtx3y1>
- Durand, T. M. (2011). Latino Parental Involvement in Kindergarten: Findings From the Early Childhood Longitudinal Study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33(4), 469–489. <http://doi.org/10.1177/0739986311423077>
- Dusi, P. (2012). Odnos med družino in šolo v Evropi - Pregledraziskav. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 13–33. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84897470971&partnerID=tZOtx3y1>
- Escudero, L., y Coto, M. (n.d.). Muñecopalo. Retrieved May 26, 2016, from <http://munecopalo.com/agendas-escolares.php>
- García Cano Torrico, M., Antolínez Domínguez, I., y Márquez Lepe, E. (2015). From deficient to the norm: social representations of families and school involvement. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 22(69), 181-211. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5208906&info=resumen&idioma=ENG>
- Ho, L.-H., Hung, C.-L., y Chen, H.-C. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent–teacher interactions. *Computers and Education*, 61(1), 105–114. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.009>

- Kraft, M. A., y Dougherty, S. M. (2013). The Effect of Teacher–Family Communication on Student Engagement: Evidence From a Randomized Field Experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199–222. <http://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, no 295, 2013, 10 diciembre.
- Lozano Martínez, J. (2013). Multicultural schools and their relationships with families: the casa of the region of Murcia. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 207-231. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4286043&info=resumen&idoma=SPA>
- Macià Bordalba, M. (2016). Family-school communication: the use of ICT in primary schools. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 73-83.. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5315535&info=resumen&idoma=SPA>
- Marcondes, K. H. B., y Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(51), 91–99. <http://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>
- Murray, M. M., y Mereoiu, M. (2015). Teacher–parent partnership: an authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education*, 40(2), 276–292. <http://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971108>
- Murray, M. M., Mereoiu, M., y Handyside, L. M. (2013). Building Bridges in Teacher Education: Creating Partnerships With Parents. *The Teacher Educator*, 48(3), 218–233. <http://doi.org/10.1080/08878730.2013.795636>
- Oostdam, R., y Hooge, E. (2012). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337–351. <http://doi.org/10.1007/s10212-012-0117-6>
- Padilla Carmona, M. T. (2002). Introducción al diseño y aplicación de procedimientos observacionales. In M. T. Padilla Carmona (Ed.), *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa* (pp. 87–97). Madrid: Editorial CCS.
- Pascual Gómez, I. (2015). *Diagnóstico pedagógico : conceptos básicos y aplicaciones en el aula infantil*. Barcelona : Editorial UOC,. Retrieved from http://encore.fama.us.es/iii/encore/record/C__Rb2697548__Spascual__Ff:facetlocations:fce:fce:B C Educaci%C3%B3n::__P0,2__O-date__U__X0?lang=spi&suite=cobalt

- Rivas Borrell, S., y Ugarte Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *ESE : Estudios sobre educación*, (27), 153-168. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4917070>
- Saraiva, L. A., y Wagner, A. (2013). A Relação Família-Escolasob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 21(81), 739–772. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400006>
- Wait Moya, C., Navarro Carcelén, A., Heras Millán, J. A. de las, y Gil Bodeguero, L. (1997). Las agendas escolares: Un instrumento de planificación, comunicación y coordinación. *Cuadernos de pedagogía*, (258), 34-38. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36250>
- Wang, M.-T., y Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–25. <http://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Willemse, T. M., Vloeberghs, L., de Bruïne, E. J., y Van Eynde, S. (2015). Preparing teachers for family–school partnerships: a Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education*, 27(2), 212–228. <http://doi.org/10.1080/10476210.2015.1069264>
- Zaoura, A., y Aubrey, C. (2010). Home-school relationships: Valuable or problematic? *International Journal of Learning*, 17(4), 391–408. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-77957359365&partnerID=tZOtx3y1>

ANEXO 1: RECORTES DE LA LOMCE UTILIZADOS

EXTRACTOS EXTRAÍDOS DE LA LOMCE QUE HABLAN SOBRE LA COMUNICACIÓN E IMPLICACIÓN CON/DE LAS FAMILIAS

Preámbulo

“La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema.”

Artículo 21

“3) El resultado de la evaluación se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas.”

Artículo 25

“Los padres, madres o tutores legales o, en su caso, los alumnos y alumnas podrán escoger cursar el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria por una de las dos siguientes opciones:

- a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.*
- b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.”*

Artículo 27

“2) El equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria no estén en condiciones de promocionar al segundo curso, o que una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar al tercero. El programa se desarrollará a lo largo de los cursos segundo y tercero en el primer supuesto, o sólo en tercer curso en el segundo supuesto.”

Artículo 28

“7) (...) Al final de cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta a padres, madres o tutores legales o, en su caso, al alumno o alumna del itinerario más adecuado a seguir, que podrá incluir la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de Formación Profesional Básica.”

Artículo 41

“4) (...) Los criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos de estos ciclos se adaptarán a las características específicas del alumnado y fomentarán el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración.”

Artículo 57

“g) Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a las familias de los alumnos y alumnas por la realización de actividades escolares complementarias.”

“i) Aprobar, a propuesta del titular del centro, las aportaciones de las familias de los alumnos y alumnas para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones educativas.”

Artículo 136

“g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.”

ANEXO 2: EJEMPLOS DE ESCALAS DE OBSERVACIÓN REGISTRADAS

Sexo: alumno **Edad:** 8 años **Curso:** segundo **Ciclo:** 1

ESCALA DE OBSERVACIÓN COMUNICACIÓN PROFESORADO-FAMILIAS

CATEGORÍAS		ANÁLISIS	
		FRECUENCIA	EJEMPLOS
Comunicación de aspectos positivos	Calificaciones		
	Comportamiento		
	Otros		
Comunicación de aspectos negativos	Calificaciones		
	Comportamiento	I	"Buenos días, os comunico que XalumnoX no ha hecho las actividades de repaso que mando previas al control, ya en dos ocasiones y me pone excusas. Un saludo."
	Otros		
Informaciones neutras	Reuniones	I	"El lunes 21 a las 14:00. Un saludo."
	Actividades curriculares		
	Actividades extraescolares		
	Otros		

ESCALA DE OBSERVACIÓN COMUNICACIÓN FAMILIAS-PROFESORADO

CATEGORÍAS		ANÁLISIS	
		FRECUENCIA	EJEMPLOS
SOLICITUDES	REUNIONES	I	"Buenos días XprofesoraX, nos gustaría tener una reunión contigo para hablar de XalumnoX. Un saludo."
	APOYO ESCOLAR		
	INFORMACIÓN CURRICULAR		
	CAMBIOS ESCOLARES		
	OTROS		
SUGERENCIAS Y CRÍTICAS	METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES		
	CRÍTICAS		
	OTROS		
FELICITACIONES	ACTIVIDADES CURRICULARES		
	DESEMPEÑO DOCENTE		

	OTROS		
RESPUESTAS	COMUNICACIONES POSITIVAS		
	COMUNICACIONES NEGATIVAS	I	"Enterada. Gracias."
	INFORMACIONES NEUTRAS		
INFORMACIONES NEUTRAS	JUSTIFICACIONES		
	INDICACIONES Y CONSULTAS	I	"Buenos días, entre mañana y pasado te llevo los bicolors, es que no lo habían traído la semana pasada."
	OTROS		

Sexo: femenino **Edad:** 8 años **Curso:** tercero **Ciclo:** 2

ESCALA DE OBSERVACIÓN COMUNICACIÓN PROFESORADO-FAMILIAS

CATEGORÍAS		ANÁLISIS	
		FRECUENCIA	EJEMPLOS
Comunicación de aspectos positivos	Calificaciones		
	Comportamiento		
	Otros		
Comunicación de aspectos negativos	Calificaciones		
	Comportamiento	III	“Hoy en el tiempo de las actividades solo ha puesto la fecha, La tutora.” “XalumnaX no anota las tareas de la pizarra”
	Otros		
Informaciones neutras	Reuniones	II	“Ruego que me confirme la tutoría”
	Actividades curriculares	I	
	Actividades extraescolares		
	Otros		

ESCALA DE OBSERVACIÓN COMUNICACIÓN FAMILIAS-PROFESORADO

CATEGORÍAS		ANÁLISIS	
		FRECUENCIA	EJEMPLOS
SOLICITUDES	REUNIONES		
	APOYO ESCOLAR		
	INFORMACIÓN CURRICULAR		
	CAMBIOS ESCOLARES		
	OTROS		
SUGERENCIAS	METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES		
	CRÍTICAS		
	OTROS		
FELICITACIONES	ACTIVIDADES CURRICULARES		
	DESEMPEÑO DOCENTE		
	OTROS		
RESPUESTAS	COMUNICACIONES POSITIVAS		

	COMUNICACIONES NEGATIVAS	I	“Gracias por avisar, la verdad es que ayer estaba muy distraída. De hecho le costo acabar los deberes, le han quedado un par de ejercicios por hacer, que acabará hoy. Un saludo”
	INFORMACIONES NEUTRAS	II	“Iremos”
INFORMACIONES NEUTRAS	JUSTIFICACIONES		
	INDICACIONES Y CONSULTAS		
	OTROS		

Sexo: masculino **Edad:** 10 años **Curso:** quinto **Ciclo:** 3

ESCALA DE OBSERVACIÓN COMUNICACIÓN PROFESORADO-FAMILIAS

CATEGORÍAS		ANÁLISIS	
		FRECUENCIA	EJEMPLOS
Comunicación de aspectos positivos	Calificaciones		
	Comportamiento		
	Otros		
Comunicación de aspectos negativos	Calificaciones		
	Comportamiento	IIII I	<p>"Sigue olvidando traer libros (ciudadanía)"</p> <p>"XalumnoX viene con las actividades del fin de semana sin hacer porque dice que no ha tenido tiempo. Sigue sin trabajar nada"</p> <p>"Ayer le mandé una nota y me la trae sin firmar y hago saber que XalumnoX no trabaja nada. Revise su agenda porque allí lleva apuntado todos los deberes."</p>
	Otros		
Informaciones neutras	Reuniones	III	"Buenos días: me gustaría tener una tutoría cuando pueda. Guillermo sigue igual. Saludos"
	Actividades curriculares		
	Actividades extraescolares	I	
	Otros	I	"Dice XalumnoX que no hace pipí antes de venir al colegio por lo que no aguanta en clase. Recuerdele que debe hacer en casa por la mañana."

ESCALA DE OBSERVACIÓN COMUNICACIÓN FAMILIAS-PROFESORADO

CATEGORÍAS		ANÁLISIS	
		FRECUENCIA	EJEMPLOS
SOLICITUDES	REUNIONES	II	<p>"Buenos días: todos los días le reviso la agenda a XalumnoX y no había visto ninguna nota. Hasta ayer no sabía que existía este apartado de notas. Anteriormente nos hemos comunicado por el día de la semana, por eso me extrañaba."</p>

			Por favor, necesito una tutoría para el martes por la tarde para hablar sobre XalumnoX porque estamos bastante preocupados”
	APOYO ESCOLAR		
	INFORMACIÓN CURRICULAR		
	CAMBIOS ESCOLARES	I	“Buenos días: XalumnoX tiene clases particulares los lunes y miércoles de 16:30 a 18:30 h (una hora de apoyo y otra de ingles) ¿existe posibilidad de cambiarle a Martes y Jueves? Saludos.”
	OTROS		
SUGERENCIAS	METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES		
	CRÍTICAS		
	OTROS		
FELICITACIONES	ACTIVIDADES CURRICULARES		
	DESEMPEÑO DOCENTE		
	OTROS		
RESPUESTAS	COMUNICACIONES POSITIVAS		
	COMUNICACIONES NEGATIVAS		
	INFORMACIONES NEUTRAS	I	
INFORMACIONES NEUTRAS	JUSTIFICACIONES		
	INDICACIONES Y CONSULTAS		
	OTROS		